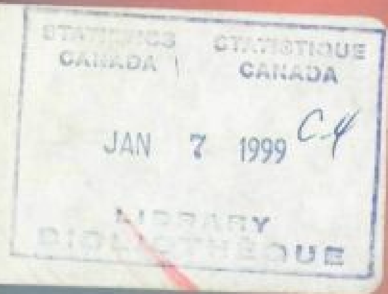
Statistique Canada Statistics Canada

Nº 96-321-MPF
au catalogue, nº 3

L'ÉDUCATION AU CANADA



TENDANCES RÉCENTES ET DÉFIS À RELEVER

SÉRIE DES MONOGRAPHIES DU RECENSEMENT

Neil Guppy
Scott Davies

L'éducation au Canada : Tendances récentes et défis à relever

L'éducation au Canada : Tendances récentes et défis à relever

Neil Guppy

Department of Anthropology and Sociology

University of British Columbia

et

Scott Davies

Department of Sociology

McMaster University

Publication autorisée par le ministre responsable de Statistique Canada

Données de catalogage avant publication (Canada)

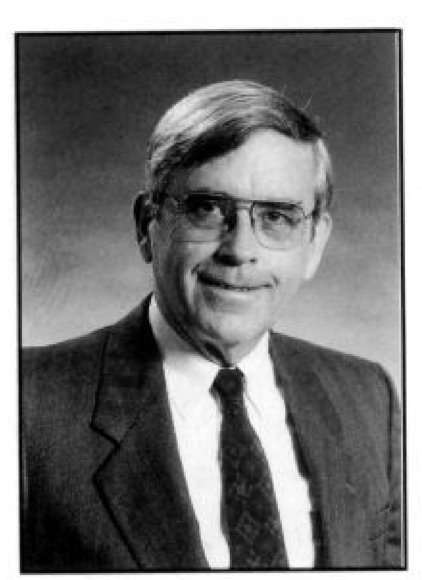
Guppy, L. Neil, 1949-
L'éducation au Canada : tendances récentes et défis à relever

Publié aussi en anglais sous le titre : Education in Canada:
recent trends and future challenges.
ISBN 0-660-96081-8
CS96-321-MPF nº 3

1. Éducation – Canada. 2. Éducation – Canada – Statistiques.
3. Enseignants – Canada. 4. Enseignement postsecondaire –
Canada. I. Davies, Scott. II. Statistique Canada.

LA412 G8614 1998   370'.971
C98-988018-4

Dédicace



Edward Thomas Pryor, 1931-1992

La présente série d'études analytiques du recensement est dédiée à la mémoire de M. Edward T. Pryor, un sociologue, démographe et auteur respecté et reconnu à l'échelle mondiale. M. Pryor a été directeur général de la Direction de la statistique démographique et du recensement à Statistique Canada, où on le surnommait affectueusement « M. Recensement ». Son érudition, sa perspicacité, son leadership et son dévouement inlassable à sa profession ont servi d'inspiration et de gouverne à la conception et à l'élaboration de cette série d'analyses.

Table des matières

Liste des figures

Liste des figures

Liste des tableaux

Avant-propos

L'éducation au Canada : Tendances récentes et défis à relever est le troisième titre d'une série de monographies produites par Statistique Canada dans le cadre du Programme des projets analytiques du Recensement de 1991. Ces monographies du Recensement de 1991 s'inscrivent dans une tradition qui remonte au Recensement de 1931 et que les recensements de 1961 et de 1971 ont contribué à perpétuer. Même si plusieurs études ont été réalisées dans la foulée du Recensement de 1981, le dernier programme officiel de monographies associées à un recensement remonte à 1971, et bon nombre des analyses de 1971 sont encore utilisées aujourd'hui dans le cadre des programmes d'enseignement universitaire et par le grand public.

Les monographies du recensement ont toujours eu pour but de présenter des analyses sur des sujets liés à la vie sociale et économique des Canadiens. Cet objectif vaut également pour la présente série consacrée à l'examen de quelques-unes des principales questions qui sont au cœur de la société canadienne actuelle et qui seront encore présentes au XXI[e] siècle. Les thèmes retenus pour cette série sont l'éducation, le vieillissement de la population, l'évolution du marché du travail au Canada, les familles, l'immigration, la répartition du revenu, les femmes et les peuples autochtones. À l'aide de techniques d'analyse perfectionnées, les monographies traitent les thèmes choisis en profondeur et viennent compléter la série *Le Canada à l'étude*, dont les analyses ont un caractère plus général.

J'aimerais remercier tous les auteurs qui ont participé à la production de cette excellente série. J'aimerais également remercier le personnel du Programme des projets analytiques du recensement de Statistique Canada, pour leur grande efficacité dans la gestion globale du programme, ainsi que les membres du Comité consultatif, pour leur précieuse contribution.

J'espère que cette série aidera les Canadiens à comprendre les défis qui apparaissent dans notre pays à l'aube du XXI[e] siècle et qu'elle favorisera la tenue de discussions éclairées sur les moyens à prendre pour les relever.

Ivan Fellegi

Statisticien en chef, Statistique Canada

Avant-propos

Alors que le XXᵉ siècle tire à sa fin, la scolarisation revêt de plus en plus d'importance tant pour les particuliers que pour la société canadienne. Le développement des ressources humaines, l'amélioration de la productivité et la formation professionnelle sont en voie de devenir les pierres angulaires des politiques des secteurs public et privé concernant la position concurrentielle du Canada en matière de commerce international. Les gouvernements consacrent actuellement plus de 50 milliards de dollars à l'éducation. De plus, une proportion importante de la population active canadienne se livre à des activités liées à l'éducation. *L'éducation au Canada : Tendances récentes et défis à relever* se veut une analyse approfondie de l'éducation au Canada, tant du point de vue des clients du système que celui des fournisseurs.

L'éducation au Canada : Tendances récentes et défis à relever examine les tendances actuelles et historiques en matière d'éducation au Canada. Cette analyse montre comment le lien entre le niveau de scolarité et les résultats sur le marché du travail a évolué au cours des 50 dernières années. De plus, elle décrit et analyse les différences entre des groupes de Canadiens en ce qui a trait à leurs antécédents scolaires. Enfin, l'analyse se termine par un examen de l'état actuel de l'éducation au Canada du point de vue international, dans lequel sont esquissés les défis de l'avenir.

L'éducation au Canada : Tendances récentes et défis à relever fait partie de la série des monographies du Recensement de 1991 qui comporte des analyses détaillées et approfondies des thèmes choisis et qui témoigne de l'utilité et de la valeur des données du recensement, qu'elles soient utilisées seules ou qu'elles soient associées à d'autres sources de données. Les thèmes choisis pour cette série sont le vieillissement, la répartition du revenu, l'immigration, la famille, les femmes, la population active et les peuples autochtones. Les monographies sont utilisées dans le cadre de divers programmes universitaires et servent de fondement à la formulation et à l'élaboration de la politique gouvernementale.

La planification et la gestion du Programme des projets analytiques du Recensement de 1991 ont été confiées à la Division des projets analytiques de Statistique Canada. Le gestionnaire de programme et les autres responsables au sein de la Division ont été secondés par le Comité consultatif, dont la composition reflétait les vastes intérêts et antécédents professionnels de l'ensemble du milieu de la recherche socioéconomique au Canada. Le Comité a donné des conseils sur tous les aspects du programme, notamment les thèmes à étudier, la méthodologie du concours, l'évaluation des projets soumis et le processus d'examen par les pairs. La liste des membres du Comité ainsi que du personnel de Statistique Canada qui ont généreusement donné de leur temps et de leur énergie pour réaliser la série des monographies se trouve à la section des remerciements.

Le Statisticien en chef a invité tous les chercheurs du Canada, tant les nouveaux que les chevronnés, à soumettre des projets de recherche. Les propositions reçues ont été évaluées en

fonction de leur pertinence en regard des problèmes socioéconomiques du Canada, de la portée de la méthode analytique, de la convenance des techniques et méthodes d'analyse ainsi que de l'importance accordée aux données du recensement dans l'étude. Les auteurs choisis représentent l'éventail complet des secteurs de la recherche en sciences sociales au Canada; ils proviennent des universités de tous les coins du pays et de Statistique Canada.

Le Programme des projets analytiques du Recensement de 1991 favorise l'examen des tendances et des changements qui apparaissent dans la société canadienne et, de ce fait, il perpétue une tradition fort utile en matière d'analyse du recensement. Un grand nombre des préoccupations sociales actuelles seront encore présentes au tournant du siècle, et peut-être même qu'elles s'intensifieront. Les renseignements fournis dans les monographies du Recensement de 1991 seront utiles au Canada et à tous les Canadiens. Les personnes qui s'intéressent aux questions économiques et sociales liées aux systèmes d'éducation trouveront que *L'Éducation au Canada : Tendances récentes et défis à relever* apporte une analyse informative des répercussions que ces systèmes ont eues sur le marché du travail au Canada dans un contexte économique mondial.

Monica Boyd

Présidente, Comité consultatif des projets analytiques du recensement

Remerciements

Statistique Canada souhaite remercier les personnes suivantes pour leur excellente contribution à la série des monographies du recensement.

AU COMITÉ CONSULTATIF DES PROJETS ANALYTIQUES DU RECENSEMENT

Monica Boyd (présidente)
Florida State University
Chercheuse universitaire invitée,
Statistique Canada

Paddy Fuller
Société canadienne d'hypothèques
et de logement

Réjean Lachapelle
Statistique Canada

Jacques Légaré
Université de Montréal

Ramona MacDowell
Développement des ressources
humaines Canada

Ian Macredie
Statistique Canada

Susan McDaniel
University of Alberta

Allan Maslove
Carleton University

John Myles
Florida State University
Chercheur universitaire invité,
Statistique Canada

Elizabeth Ruddick
Citoyenneté et Immigration Canada

Tom Symons
Trent University

Derrick Thomas
Citoyenneté et Immigration Canada

James Wetzel
Bureau of the Census des États-Unis

Telmet Design Associates
Dessin de couverture

À STATISTIQUE CANADA

Division des projets analytiques du recensement
Gustave Goldmann (gestionnaire)
Tom Caplan
Nicole Kelly
Sonia Latour
Patty Paul
Andy Siggner
Claudette Trudeau

Division des langues officielles et de la traduction
Sylvette Cadieux

Bibliothèque et Centre d'information
Brian Drysdale
Glen Gagnon
Mary McCoy
Michele Sura

Division des communications
Rédaction et révision
Nathalie Turcotte (chef, sous-section française)
Julie Bélanger
Valérie Catrice
Gaye Ward (chef, sous-section anglaise)
Martha Armstrong
Janis Camelon
Tom Vradenburg

Division de la diffusion
Intégration de la production
Danielle Baum (chef)
Production et conception graphique

Remerciements

Des auteurs

Nous sommes reconnaissants à plusieurs personnes brillantes et coopératives qui nous ont aidés à produire la présente monographie. Nous sommes particulièrement redevables à Ravi Pendakur (Carleton University et Secrétariat d'État), qui a proposé ce projet et nous a prêté main-forte pour obtenir et analyser les données du recensement sur lesquelles cet ouvrage est fondé. Son apport a été hors du commun. Mireille Laroche a travaillé au sein de notre équipe comme analyste des données pendant deux étés consécutifs. Sa compétence, son savoir-faire et son professionnalisme dans le domaine de la gestion et de l'analyse des données ont été indispensables. D'autres nous ont secondés à différents stades des travaux, dont Helen Bent, Barbara Gauthier, Mike Gifford et particulièrement Chantelle Marlor. Enfin, il convient de souligner la collaboration indirecte de plusieurs autres personnes — particulièrement Brian Elliott, Fiona Kay, Ralph Matthews, Martin Meissner et Nico Stehr — qui nous ont prodigué des conseils fort judicieux qui nous ont mis sur de bonnes pistes.

Du côté de Statistique Canada, Gustave Goldmann, Tom Caplan, Patty Paul et Nicole Kelly nous ont fourni aide et conseils. Gustave et Tom nous ont donné des idées et nous ont encouragés, tandis que Patty et Nicole nous ont fourni une multitude de fichiers de données pour nous aider à creuser ces idées. Par ailleurs, les opinions des six arbitres anonymes (pour nous) nous ont été utiles. Leur critique renfermait d'excellentes suggestions que nous avons toutes prises en compte dans la mesure du possible dans la version définitive.

Il aurait été impossible de réaliser le présent ouvrage sans l'appui et la compréhension dont nos familles ont fait preuve au cours de l'exercice. Nous sommes extrêmement reconnaissants à nos femmes, Jean Gillies et Helen Luzius, ainsi qu'à nos filles, Emma Guppy et Tatyana Davies.

Neil Guppy

et

Scott Davies

INTRODUCTION

LA SOCIÉTÉ SCOLARISÉE

Peu importe l'appellation qui décrira le mieux le nouveau monde du XXI[e] siècle — la société de l'information, l'âge du savoir, la société des diplômes, l'ère postindustrielle — les paramètres de ce monde commencent à se préciser et l'éducation y occupe une place de tout premier plan. Le travail basé sur le savoir prendra une importance cruciale. La prospérité personnelle et la prospérité de la société dépendront plus que jamais auparavant d'une utilisation efficace du savoir en vue de trouver des solutions novatrices à des problèmes de tous ordres. Cette prise de conscience s'est amorcée dans tous les pays. La scolarisation est de plus en plus considérée comme un investissement clé : un avantage concurrentiel à la fois pour la nation et pour la personne.

Deux principes interdépendants sous-tendent cette reconnaissance de l'importance croissante de l'éducation. D'abord, une compétitivité en plein épanouissement dans la sphère du commerce international a axé l'attention sur la mise en valeur des ressources humaines, l'amélioration de la productivité et la formation professionnelle. L'idée que le savoir est essentiel à la production est de plus en plus admise, et l'unanimité commence à se faire autour de la nécessité de consolider la formation et l'éducation. Ensuite, dans un monde d'une complexité croissante, la conscience du caractère indispensable d'une formation des citoyens, au sens le plus large, a mûri. Beaucoup s'accordent à dire que l'éducation joue un rôle fondamental en sensibilisant les gens aux difficiles choix éthiques et politiques de la vie contemporaine. Les écoles doivent réaliser l'intégration de ces objectifs intellectuels et moraux complémentaires.

Les écoles n'ont jamais occupé une place plus centrale dans la vie des Canadiens. Les dépenses de l'État dans le secteur de l'éducation et de la formation dépassent maintenant 50 milliards de dollars par année, et une proportion considérable des travailleurs canadiens occupent des emplois liés à l'éducation. Non seulement les écoles contribuent-elles à façonner la vie des élèves qui les fréquentent, mais elles jouent par surcroît un rôle capital en déterminant ce qu'est le savoir et en façonnant ainsi la structure même de la société moderne. L'éducation contribue à créer et à légitimer de nouveaux emplois — par exemple économistes, informaticiens ou juricomptables — et renforce l'importance de nouveaux concepts comme les droits de la personne, l'écologisme et le multiculturalisme. Au-delà de ces fonctions, on s'en remet souvent à l'éducation pour contribuer à unifier une nation qui se fragmente et pour ouvrir des voies qui conduiront à l'égalité des chances dans la société canadienne.

Si l'enseignement public formel est une invention sociale relativement récente, qui remonte au milieu du XIX[e] siècle au Canada, il est en revanche devenu un élément fondamental de notre collectivité nationale aussi bien que de la composition de notre identité personnelle. La scolarisation est aujourd'hui à ce point importante que les jeunes sont tenus en vertu de la loi de

fréquenter l'école jusqu'à l'âge de 16 ans. Même si d'aucuns peuvent critiquer certains aspects concrets du mode de prestation de l'enseignement, rares sont ceux qui mettent en doute la sagesse de la scolarité obligatoire (voir cependant Gallagher, 1995, p. 45).

La scolarité a des répercussions qui vont bien au-delà de cet âge limite de fréquentation obligatoire : elle devient partie intégrante de la trame de notre vie. En tant qu'enfants et qu'adolescents, nous passons d'innombrables heures à suivre des cours ou à pratiquer des activités scolaires. Même lorsque nos études prennent fin, notre vie est profondément modelée par ce que nous avons appris à l'école, par le niveau de scolarité que nous avons atteint et par le type d'éducation formelle que nous avons entrepris.

Au-delà de ces répercussions manifestes, cependant, l'« *école* », sous l'aspect de la relation élève-enseignant, des programmes d'études structurées et des attestations d'études, a été exportée dans d'autres champs institutionnels pour être appliquée à une myriade de phénomènes sociaux. Songeons par exemple à la réadaptation des prisonniers, aux programmes d'amendement des clients de la prostitution, à l'éducation antisexiste ou antiraciste et aux autres programmes de « formation de la sensibilité », à divers types de recyclage professionnel — depuis « la Hamburger University » de McDonald's jusqu'aux programmes de dépassement de soi Outward Bound[1] à l'intention des cadres — voire aux mouvements d'entraide personnifiés par Weight Watchers et les groupes d'aide à l'abandon du tabac. Tous ces programmes représentent de nouvelles solutions plus « éducatives » à de vieux problèmes et vont bien au-delà de l'apprentissage de base de la lecture, de l'écriture et de l'arithmétique. À vrai dire, presque toutes les initiatives de politique qui visent à régler des problèmes sociétaux, depuis les dommages causés à l'environnement jusqu'à la pauvreté, font intervenir l'éducation à un stade quelconque.

Nous posons comme prémisse que le Canada, à l'instar des autres nations développées, est devenu une *société scolarisée*. Certes, l'éducation à titre d'institution prend de l'ampleur depuis un bon moment et le recours à la scolarisation pour s'attaquer à divers maux sociaux n'est pas nouveau; cependant, la constante intensification de ces processus durant les dernières décennies a eu de très nettes répercussions. Nous appartenons inéluctablement à une « société scolarisée ».

En conséquence, la scolarisation est reconnue comme étant de suprême importance dans la société canadienne. Beaucoup de personnalités politiques et de décideurs au Canada réclament que les établissements d'enseignement soient remodelés de manière à pouvoir relever les difficiles défis de l'époque moderne, comme la nécessité d'améliorer la productivité économique tout en renforçant la capacité de raisonnement éthique et en apaisant les appréhensions des parents qui s'inquiètent de l'avenir de leurs enfants. Les réformes ne s'avèrent pas faciles, et le débat fait rage sur la meilleure façon de s'attaquer à ces défis. Nous n'avons vu aucune solution miracle poindre à l'horizon et nous prévoyons donc que le vif débat sur les perspectives d'avenir de l'éducation se poursuivra encore un certain temps. Ce genre de débat est sain et mérite d'être encouragé.

I.1 À PROPOS DE LA PRÉSENTE MONOGRAPHIE

Dans la présente monographie, nous nous tenons en retrait de ces débats, aussi importants soient-ils, pour fournir des détails sur l'histoire récente de la scolarisation au Canada. Statistique Canada nous avait donné pour mandat de montrer comment et pourquoi le profil éducationnel des Canadiens s'est transformé, en nous appuyant dans la mesure du possible sur les données du

Recensement du Canada. Le recensement constitue un précieux baromètre qui permet de mesurer les réalisations dans le domaine de l'éducation et de la formation, d'évaluer le succès collectif avec lequel nous offrons un enseignement à *tous* les Canadiens et de faire des comparaisons avec les périodes antérieures de l'histoire du Canada. Combinée avec d'autres données, recueillies aussi par Statistique Canada ou par des organismes gouvernementaux internationaux comme l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), cette information nous aide à peindre un riche tableau des transformations et des défis auxquels fait face l'éducation au Canada.

Nous documentons la taille, la répartition et la composition du système d'éducation au Canada, en montrant les changements survenus ces dernières décennies dans diverses tendances de l'éducation. Nous fournissons un contexte aux actuels débats sur les réformes en montrant comment le rendement scolaire, la taille de l'effectif enseignant et le lien entre le niveau de scolarité et la situation professionnelle ultérieure ont changé au cours du présent siècle et, plus particulièrement, pendant les 50 dernières années. Nous documentons en outre les dissemblances entre divers groupes de Canadiens en examinant les différences dans le profil éducationnel des femmes et des hommes au fil des ans, les variations provinciales dans le taux de décrochage du secondaire et les domaines d'études dans lesquels s'inscrivent des étudiants d'antécédents divers au collège et à l'université.

Toute cette information donne un aperçu des défis à venir en faisant ressortir les faiblesses actuelles sur lesquelles il faut se pencher. Ces défis consisteront notamment à miser sur les points forts du système tout en s'attaquant simultanément aux secteurs préoccupants de l'éducation au Canada.

Nous commençons notre examen de l'éducation au Canada en posant une question simple : si l'éducation revêt de plus en plus d'importance, notre nation fait-elle en sorte que *tous* les Canadiens puissent prendre part au processus de scolarisation? En examinant les changements survenus dans le niveau de scolarité des Canadiens, et tout particulièrement le niveau de scolarité des membres de la population active, nous pouvons voir si notre mode d'enseignement a suivi le rythme de l'expansion des connaissances indispensables pour participer à part entière à une société moderne. Lorsque nous avons entrepris ce projet, certains indices portaient à penser que le rythme de *croissance* du niveau de scolarité atteint s'était ralenti (Mori et Burke, 1989). Cela laissait supposer qu'au moment même où nous passons à l'état de société scolarisée, les Canadiens ralentissent l'allure à laquelle ils poursuivent des études plus poussées, du moins comparativement aux années 70 et 80.

Une bonne part de l'attention dans les récents débats sur l'éducation a été centrée sur le contenu du programme d'études. Le premier chapitre met en relief un aspect tout aussi fondamental, mais souvent négligé, de ce plus vaste débat : combien de Canadiens sont exposés au programme d'études à divers paliers du système d'éducation? Pour nous, le contenu du programme et son utilité représentent un enjeu distinct de celui des genres de citoyens qui prennent part ou sont exposés à ce programme. La meilleure réforme de programme du monde ratera la cible si les élèves les plus aptes à bénéficier des nouvelles démarches d'apprentissage ne sont pas en mesure de participer.

Qui sont les enseignants chargés des diverses formes de scolarisation au Canada? Au deuxième chapitre, nous étudions cette question sous divers angles, surtout en examinant les changements survenus historiquement dans la taille et la composition de l'effectif enseignant.

Nous abordons divers thèmes, notamment la rémunération, le rapport élèves-enseignant, l'évolution du marché du travail et les profils démographiques. Nous consacrons un chapitre entier à la mise à jour de nos connaissances sur la profession la plus importante en nombre au Canada (Lockhart, 1991; King et Peart, 1992).

Selon maints observateurs, nous devons faire en sorte que les compétences et les aptitudes de l'ensemble des Canadiens aient la possibilité de s'épanouir si nous voulons demeurer concurrentiels sur les marchés internationaux. L'accès à l'éducation aide les Canadiens à mettre en valeur leur gamme complète de talents. En outre, il faut qu'un niveau de scolarité de base soit uniformément réparti pour que tous les citoyens puissent participer aux complexes débats politiques et moraux de la société moderne. Une démocratie valable ne saurait se satisfaire de moins. Les troisième et quatrième chapitres ont pour thème la répartition de la scolarisation.

Il est utile d'examiner les profils éducationnels par-delà les frontières sociales et géographiques. Nous savons depuis déjà un certain temps que les Canadiens des régions rurales quittent l'école à un plus jeune âge que leurs homologues des zones urbaines. Le niveau de scolarité moyen varie aussi d'une province à l'autre. Au troisième chapitre, nous examinons les raisons de cette répartition entre les régions rurales et urbaines et d'une province à l'autre, ainsi que les changements survenus dans ce domaine. Nous nous demandons également si des différences entre des gens appartenant à des catégories sociales distinctes, comme des groupes linguistiques et des collectivités ethniques particulières (catégories toutes deux diversement définies), se traduisent par des différences dans le niveau de scolarité atteint.

La Commission royale d'enquête sur l'égalité en matière d'emploi (Commission d'enquête sur l'égalité en matière d'emploi, 1984) recensait quatre groupes de Canadiens — les Autochtones, les membres des minorités visibles, les personnes handicapées et les femmes — qui assumaient dans une proportion démesurée les *dés*avantages de la société canadienne. Ces groupes se trouvaient, selon la commissaire Rosalie Abella, « au bas de l'échelle par rapport à l'ensemble de la société » (p. 4). On considère souvent la scolarité comme une façon de gravir les échelons du succès; aussi nous penchons-nous au quatrième chapitre sur l'évolution du sort réservé dans le domaine de l'éducation aux groupes désignés comme défavorisés et, à ce titre, méritant une aide. Nous nous demandons tout particulièrement si le niveau de scolarité qu'ils atteignent collectivement suit le rythme du niveau atteint par les autres Canadiens, s'il rattrape celui-ci, s'il se laisse distancer ou encore s'il le dépasse. Puisque Statistique Canada recueille des données ventilées selon ces catégories de groupes visés par l'équité, nous nous penchons sur le principe directeur qui est à la base de la *Loi sur l'équité en matière d'emploi* en nous posant la question suivante : les tendances prévues en matière d'avantages et de désavantages se manifestent-elles dans le domaine de l'éducation?

Ces dernières décennies, l'enseignement postsecondaire est devenu plus important pour un nombre sans cesse croissant de Canadiens. À l'heure actuelle, plus de 50 % des diplômés du secondaire poursuivent leurs études au collège ou à l'université. Au cinquième chapitre, nous examinons donc les tendances récentes chez les Canadiens qui font des études supérieures.

Au cours des 50 dernières années, les établissements d'enseignement postsecondaire ont connu une transformation radicale, sur le plan de la taille aussi bien que de la différenciation. Les universités sont aujourd'hui plus nombreuses et plus grandes qu'en 1950. Les collèges communautaires et les instituts de formation technique et professionnelle ont pris de l'ampleur et représentent maintenant un volet crucial du système d'enseignement supérieur dans bon nombre,

mais non la totalité, des provinces (Dennison, 1995). Autant les établissements d'enseignement postsecondaire ont proliféré, autant la gamme de programmes qu'ils offrent s'est étendue. En conséquence, dans le cadre de notre examen de l'enseignement postsecondaire, nous nous penchons sur les choix qui s'offrent aux étudiants quant aux disciplines, aux régimes d'études à temps plein et à temps partiel ainsi qu'à l'obtention de diplômes d'études supérieures. De plus en plus, les différences entre les Canadiens sur le plan de la scolarité transparaissent clairement dans le type et le niveau de scolarité postsecondaire qu'ils atteignent (Anisef, Ashbury et Turrittin, 1992; pour une comparaison avec la situation aux États-Unis, voir Davies et Guppy, 1997a).

Nous examinons aussi comment les gens mettent à profit leur niveau de scolarité après avoir quitté l'école. Le recensement ne nous fournit aucune information directe sur les compétences et les aptitudes concrètes que les Canadiens acquièrent en milieu scolaire, mais nous disposons d'une profusion de données sur les diplômes qu'ils obtiennent. Au sixième chapitre, nous étudions comment la relation entre les diplômes et divers résultats obtenus par les Canadiens sur le marché du travail a évolué. Nous abordons aussi brièvement certaines des conséquences non économiques du rendement scolaire, notamment la participation politique.

La comparaison des modes d'enseignement au Canada et dans d'autres pays, comme nous le faisons au septième chapitre, peut fournir des indications utiles. L'éducation est depuis un certain temps une priorité de premier plan dans bien des pays. À une époque où les processus de la mondialisation se poursuivent sans relâche, il importe de déterminer si nos réalisations dans le domaine de l'éducation correspondent aux niveaux atteints chez nos principaux concurrents économiques. Bien sûr, la simple exposition à un programme d'études n'est pas une mesure comparative suffisante (les mesures des résultats comme les tests standardisés sont pertinentes à cet égard), mais la fréquentation scolaire est un indicateur du rang relatif. Surtout lorsqu'on les envisage de concert avec la situation dans les autres pays, ces constatations viennent aiguiser notre conscience des défis que nous aurons à relever au cours du prochain siècle.

Avant d'aborder ces chapitres, nous devons fournir certains renseignements contextuels. La vie des élèves, en classe et ailleurs, est influencée par la plus vaste sphère sociétale de l'économie, du marché du travail et du milieu politique. Les changements qui se produisent dans ce plus vaste champ constituent une importante toile de fond à toute étude portant sur l'éducation. Il nous était impossible dans le cadre de la présente monographie d'examiner ces enjeux dans tous leurs détails; cependant, dans la section qui suit, nous portons notre attention sur les transformations clés, survenues au cours des quelques dernières décennies, qui ont influé sur la scolarisation et ses résultats. Nous examinons ensuite l'évolution du contexte de vie des enfants.

I.2 MISE EN CONTEXTE DE LA TRANSFORMATION DE L'ÉDUCATION : L'AUGMENTATION DES COMPÉTENCES TECHNIQUES REQUISES, LA CONCURRENCE SUR LE MARCHÉ DU TRAVAIL ET LA POLITISATION DE L'ÉDUCATION

I.2.1 La mondialisation et l'économie de services

Quelles sont les forces sociales à l'origine de l'avènement de notre société scolarisée? Pourquoi l'éducation est-elle de plus en plus jugée importante? Pour répondre à ces questions, arrêtons-nous à la transformation de l'économie canadienne depuis un siècle. Celle-ci est passée d'une

économie de ressources, à base agricole, à une économie mue par la fabrication et dominée par l'industrie, puis à une économie axée sur les services. Environ 70 % de tous les emplois en 1991 appartenaient au secteur des services (Krahn et Lowe, 1993, p. 44). Cette évolution a entraîné une augmentation continue des capacités exigées en lecture, en écriture et en calcul (Hunter, 1988).

Selon maints observateurs, cette augmentation des compétences requises a récemment connu un bond en avant. Le progrès technologique et un commerce international de plus en plus concurrentiel sont en train de créer un nouvel ordre économique. Ces forces viendront encore rehausser les exigences liées à la plupart des emplois, ce qui rendra le travail basé sur le savoir[2] plus crucial tout en favorisant la désindustrialisation. Les emplois du secteur des services et de la haute technologie continueront de remplacer les emplois peu spécialisés et axés sur l'accomplissement de tâches répétitives. Bien des commentateurs estiment que le siège de l'activité économique est en train de passer de la production de biens matériels au traitement de l'information. Le savoir est en voie de devenir la ressource clé du prochain siècle (voir par exemple Beck, 1995; Bell, 1976; Stehr, 1994).

Les décideurs soutiennent presque à l'unanimité qu'il faut consolider la formation et l'éducation puisque le savoir devient indispensable à la production. Se fondant sur une version modernisée de la théorie du capital humain (théorie qui éclairait les architectes des politiques au cours des années 60 et 70), beaucoup prétendent que la prospérité personnelle et la prospérité de la société dépendront à l'avenir, encore plus qu'aujourd'hui, d'une utilisation efficace du savoir en vue de trouver des solutions novatrices à des problèmes de tous ordres (Lockhart, 1979). Reflet de cette tendance croissante, on estime que 20 % du produit national brut (PNB) des pays industriels occidentaux sont actuellement consacrés à la production et à la diffusion du savoir par l'entremise de l'éducation, de la formation en cours d'emploi et de la recherche et du développement (Drucker, 1993, p. 186).

I.2.2 La concurrence accrue sur le marché du travail

Les pressions à la hausse qui s'exercent sur le niveau de scolarité ne sont pas toutes issues des exigences techniques accrues imposées par l'économie. D'autres facteurs relevant davantage de l'offre que de la demande poussent les Canadiens à obtenir de plus en plus de diplômes. Avec le déclin, au cours du siècle, de la propriété agricole et de la plupart des autres formes de travail indépendant basées sur la propriété, de plus en plus de Canadiens n'avaient d'autre choix que de s'intégrer à la main-d'œuvre salariée. En outre, la participation des femmes de 15 ans et plus au marché de l'emploi rémunéré s'est considérablement accrue, passant de seulement 16 % au tournant du siècle à plus de 58 % en 1991 (Krahn et Lowe, 1993, p. 62). Comme nous le montrons au cinquième chapitre, l'expansion récente de l'enseignement postsecondaire au Canada est essentiellement attribuable à une plus grande participation des femmes. L'effet conjugué de ces deux forces a donné naissance à un marché du travail de plus en plus engorgé. Le passage à l'économie de services signifie également que les personnes en quête d'un emploi doivent avoir de meilleurs diplômes parce que le secteur des services exige un niveau de scolarité plus élevé que les autres secteurs. Par ailleurs, les modifications apportées à la politique de l'immigration au Canada ont aussi intensifié la concurrence. Les immigrants d'aujourd'hui sont en moyenne beaucoup plus scolarisés que ceux des décennies précédentes et la plupart entrent en concurrence avec les autres travailleurs à divers paliers du secteur des services.

Ces tendances, de concert avec le rehaussement des exigences techniques, viennent gonfler le niveau de scolarité escompté dans la plupart des emplois. C'est en effet la conclusion tirée par certains analystes qui mettent en question la pertinence directe d'une grande part de la scolarité pour le milieu de travail. Les partisans de la thèse de la « diplômanie » (p. ex. Collins, 1979) invoquent plutôt les forces du marché, soutenant qu'une offre excédentaire de chercheurs d'emploi permet aux employeurs (qui n'ont pas suffisamment de temps et de connaissances pour prendre des décisions d'embauchage judicieuses) de se servir des diplômes comme mécanisme commode et socialement accepté de restriction du nombre de candidats sur un marché saturé de demandeurs d'emploi. Beaucoup d'entreprises, par exemple, s'attendent maintenant à ce que des caissiers ou des commis-vendeurs aient un diplôme d'études secondaires ou universitaires alors que bien peu d'indices portent à croire que les exigences professionnelles se soient accrues dans ces emplois. Cette augmentation des diplômes réclamés amène les jeunes, en particulier, à rechercher à leur tour un avantage concurrentiel en accumulant les diplômes, ce qui alimente l'augmentation des diplômes et fournit aux employeurs une offre encore plus considérable de candidats très scolarisés. Cette course aux attestations, que Dore (1976) appelle la « maladie des diplômes », est dans le domaine de l'éducation l'équivalent de la course aux armements de l'ère de la guerre froide.

Les travaux d'Ulrich Beck (1992) et d'Anthony Giddens (1990) nous fournissent un point de vue connexe sur la hausse du niveau de scolarité. À leurs yeux, la complexité croissante du monde engendre une plus grande incertitude, ce qui amène les gens à planifier davantage l'avenir, surtout afin de réduire les risques. Les citoyens consultent des planificateurs financiers, se constituent des REER, font installer des systèmes de sécurité dans leur domicile et leur voiture, suivent des programmes d'exercice physique de maintien préventif, le tout, dans une perspective de réduction des risques. Pour un parent, encourager son enfant à faire des études est l'une des principales façons d'accroître la sécurité future de celui-ci. Les parents s'instituent un formidable réseau de pratiques éducatives « fantômes » (p. ex. précepteurs individuels, cours dans des disciplines artistiques, camps d'informatique) et de projets de planification de l'éducation, dont les régimes enregistrés d'épargne-études. L'éducation est un bien essentiel dans une société à risque élevé. En incitant à adopter ces stratégies de réduction du risque dans le domaine de l'éducation, l'incertitude engendrée par la complexité et la compétitivité du monde moderne entretient l'omniprésence de la scolarisation dans notre vie.

I.2.3 Une politisation accrue

Les pressions conjuguées qu'exercent les conditions économiques en constante évolution et la plus vive concurrence sur le marché du travail donnent naissance à une nouvelle politisation, plus vive, de l'éducation. Au Canada comme ailleurs, les débats politiques sont empreints de l'imagerie de la mondialisation et de la compétitivité économique. La libéralisation des échanges commerciaux, la hausse des migrations internationales et une déréglementation accrue — facteurs qui contribuent tous trois aux incertitudes d'une société à risque plus élevé — sous-tendent les forces de la mondialisation. La plupart des partis politiques au Canada présument que nous devons soutenir la concurrence pour l'obtention d'investissements de plus en plus mouvants en rehaussant les compétences de notre population active et la capacité d'innovation de nos travailleurs scientifiques et techniques. Comme résultat, on proclame que des réformes s'imposent dans tous les aspects de l'éducation, depuis l'évaluation jusqu'au contenu des

programmes d'études et à la gestion scolaire. Bien des gens considèrent nos écoles comme « en retard sur leur époque » et « déconnectées du monde moderne ». Avec la disparition des emplois peu spécialisés consécutive à l'automatisation ou à l'exportation du travail, dénotent-ils, la plupart des emplois de l'avenir exigeront un niveau minimal de compétences que les systèmes d'éducation devront garantir (voir par exemple Conseil du Premier ministre de l'Ontario, 1988; Parti libéral du Canada, 1993; Comité du développement des ressources humaines, 1991; Comité directeur de la prospérité, 1992). D'autres, surtout les syndicats d'enseignants et leurs partisans, ont vivement contesté cette vision de l'avenir, la dépeignant comme une tentative injustifiée et à peine camouflée de « professionnaliser » davantage le contenu des programmes d'études, d'insuffler des valeurs commerciales aux élèves et de rejeter le fardeau du blâme de la stagnation économique sur les écoles plutôt que sur l'industrie (p. ex. Barlow et Robertson, 1994).

La politisation de l'éducation n'est toutefois pas uniquement le fait du milieu des affaires, des personnalités politiques et des syndicats d'enseignants. Il existe aujourd'hui une gamme historiquement sans précédent de militants et de groupes d'intérêts qui rivalisent pour influer sur l'enseignement public. Par exemple, la récente Commission royale sur l'éducation en Ontario a entendu des témoignages et reçu des propositions d'une impressionnante assemblée de groupes d'intérêts et de particuliers. Le « pouvoir des parents » dans le milieu de l'éducation est à présent une force avec laquelle il faut composer au Canada (Davies et Guppy, 1977b). L'actuelle cohorte de parents, la plus scolarisée et la mieux informée de l'histoire, a moins de déférence pour les pouvoirs établis dans le milieu de l'éducation et est plus susceptible de se sentir autorisée à contester les spécialistes. Étant mieux en mesure de s'occuper des questions touchant le milieu scolaire et ayant des attentes plus élevées vis-à-vis de la scolarisation, des coalitions de contribuables, des minorités ethniques et religieuses et d'autres groupes exigent des écoles publiques adaptées à leurs besoins didactiques, ethniques ou linguistiques.

L'évolution de la conjoncture économique tout au long de la seconde moitié du XX[e] siècle a rendu la société canadienne plus inégale quant à la répartition de la richesse, du revenu et de l'emploi. Le revenu tiré du travail, surtout chez les salariés à faible revenu et à revenu moyen, demeure passablement stable depuis un certain temps, mais l'écart entre les Canadiens les plus riches et les plus pauvres s'est accentué (Morissette, Myles et Picot, 1994). Il s'ensuit que la scolarisation est de plus en plus considérée comme une façon d'uniformiser les règles du jeu et l'équité en matière d'éducation est en conséquence devenue un enjeu clé. Cette dernière tendance est en partie un reflet de l'essor de la « politique identitaire », soit une politique essentiellement fondée sur des caractéristiques visibles comme la race, l'origine ethnique et le sexe par opposition à la région, à la classe ou au statut socioéconomique. Cette politique façonne les préoccupations des pouvoirs publics. En effet, elle a aussi influé sur le genre de questions et de catégories que nous étudions dans la présente monographie. Par exemple, le rapport Abella, prescrivant des remèdes aux inégalités sociales, se concentrait uniquement sur les groupes se distinguant par leurs caractéristiques physiques — le sexe, la race, l'origine ancestrale et l'incapacité — et passait sous silence la classe sociale, le statut socioéconomique ou la région comme forces à l'origine des disparités. Par conséquent, la politique de l'équité en matière d'éducation est de plus en plus axée sur les catégories d'Abella même si les disparités attribuables à la classe sociale, par exemple, sont comparativement plus fortement enracinées que celles sur lesquelles Abella a fixé son attention (Guppy et Arai, 1993; Siedule, 1992; Wanner, 1996).

En résumé, les transformations économiques, la plus vive concurrence sur le marché du travail et la politisation accrue exercent une influence cruciale sur l'éducation au Canada. Pourtant, une mise en contexte de la scolarisation serait incomplète si elle n'incluait pas un examen des conditions d'existence des enfants. Le passage à une économie de services, les inégalités croissantes et le nombre accru de femmes faisant partie de la population active sont tous des facteurs qui influent sur la vie des enfants, en classe et ailleurs. Bien que les écoles soient au service de tous les citoyens, les enfants en constituent la clientèle la plus importante en nombre et la plus immédiate. Presque tous les enfants canadiens de 5 à 15 ans sont des élèves à temps plein. Pour pouvoir comprendre les changements survenus au fil des ans dans le mode d'enseignement, de même que les répercussions de toutes les tendances décrites précédemment, nous devons documenter l'évolution du contexte de vie des enfants au Canada (voir aussi Ross, Scott et Kelly, 1996).

I.3 L'ÉVOLUTION DU CONTEXTE DE VIE DES ENFANTS

Depuis quelques décennies, le monde des enfants s'est fondamentalement transformé. Le tableau I.1 illustre certains des principaux changements survenus au Canada. Démographiquement, les enfants représentent aujourd'hui une proportion plus faible de la population. En 1961, les enfants de moins de 15 ans totalisaient plus du tiers (33,9 %) de la population canadienne. En 1994, cette proportion était tombée à tout juste un peu plus du cinquième (20,3 %). Cela s'est en partie produit parce que les personnes plus âgées vivent plus longtemps, mais aussi parce que le taux de natalité a chuté, passant d'une moyenne de 3,8 enfants par femme en 1960 à 1,7 enfant par femme en 1993. Pour les enfants d'aujourd'hui, cela signifie qu'ils feront partie d'une cohorte relativement petite lorsqu'ils accéderont à la vie professionnelle et auront à soutenir financièrement tant les personnes âgées professionnellement inactives que leurs propres enfants.

Non seulement les enfants représentent-ils un segment plus restreint de la population, mais le type de famille dans laquelle ils vivent s'est, de plus, radicalement transformé ces dernières années. Ils ont à présent moins de frères et sœurs qu'au cours des décennies précédentes (de 0,9 frère et sœur, en moyenne, en 1961 à 0,2 en 1991) et ils sont proportionnellement plus nombreux à vivre dans une famille monoparentale dirigée par la mère (le pourcentage de familles monoparentales dirigées par la mère par rapport à l'ensemble des familles comptant des enfants était de 9,0 % en 1961, mais de 16,4 % en 1991). Dans le cas des enfants qui vivent dans une famille biparentale, la probabilité que la mère travaille a monté en flèche, passant de 29,1 % en 1971 à 66,5 % en 1992; le temps que les enfants passent en compagnie de leurs parents se trouve ainsi réduit. Le taux de divorce a en outre fortement grimpé depuis la Seconde Guerre mondiale, ayant quintuplé entre 1968 et 1992, ce qui accroît le stress auquel font face les enfants. Les couples divorcés n'ont pas tous eu des enfants, bien sûr; toutefois, même si la proportion de divorces touchant des personnes mariées qui comptent des enfants à charge n'a pas radicalement changé entre 1971 et 1992, il reste que des enfants sont en cause dans plus de la moitié des divorces.

Depuis quelques décennies, la mobilité géographique des Canadiens s'est accrue et cela a aussi accentué les stress et les tensions auxquels les enfants font face. Au cours des cinq ans écoulés entre 1956 et 1961, 41,2 % des enfants de 5 à 14 ans ont changé de domicile. Ce taux de mobilité était passé à 51,5 % au cours de la période de 1986 à 1991.

Le taux de mortalité est un secteur où l'on constate une amélioration. Le taux de mortalité infantile a considérablement fléchi, et le taux de suicide chez les adolescents de 10 à 19 ans, quoique élevé, ne s'est pas sensiblement accru depuis 1981 (pendant les années 70, ce taux avait augmenté chez les garçons et les filles dans les catégories des 10 à 14 ans et des 15 à 19 ans). Le taux de mortalité consécutive à des blessures a également chuté de plus de la moitié chez les enfants de 1 à 4 ans entre 1970 et 1990.

Le taux de grossesse chez les adolescentes de 15 à 19 ans a également décru : il est passé de 5,3 % chez les adolescentes déclarant au moins une grossesse en 1975 à 4,0 % en 1992. Bien sûr, ces grossesses n'étaient pas toutes non désirées, mais bon nombre d'entre elles l'étaient; par conséquent, ce déclin du taux signifie que les jeunes parents font face à moins de tensions attribuables à la grossesse.

Les changements économiques ont également eu des répercussions considérables sur la vie des enfants. Durant la dernière décennie, le nombre d'enfants vivant dans une famille à faible revenu s'est accru tant dans les familles biparentales que dans les familles monoparentales. (Statistique Canada publie des données sur les seuils de faible revenu, mais ces données ne sont pas conçues pour être utilisées comme mesures de la pauvreté et tel n'est pas leur propos. On notera par ailleurs que la définition de la pauvreté est contestée; voir à ce sujet Sarlo, 1996 et Ross, Shillington et Lochhead, 1994.) En 1981, 763 400 enfants de moins de 18 ans vivaient au seuil de faible revenu ou en deçà de ce seuil; 10 ans plus tard, ce nombre était passé à 1 211 900 (voir aussi Picot et Myles, 1996). Le filet de sécurité sociale devient une source de revenu de plus en plus importante pour les familles à faible revenu; les paiements de transfert social totalisaient 63 % du revenu de ces familles en 1991, comparativement à 36 % seulement en 1973. Quelles que soient les raisons exactes de ce changement (et les raisons font l'objet d'un débat : s'agit-il de la chute du revenu d'emploi ou de l'augmentation des prestations d'aide sociale?), un nombre considérable d'enfants sont vulnérables face aux dispositions de récupération de l'État providence.

Même si l'on ne dispose pas de données homogènes indiquant que la vie matérielle des enfants s'est détériorée en termes absolus, il semble tout de même que moins d'enfants, aujourd'hui, puissent réalistement prétendre au rêve nord-américain d'une affluence sans cesse croissante d'une génération à l'autre. Beaucoup d'enfants ne font pas l'expérience de la richesse croissante que leurs parents ont vécue lorsqu'ils grandissaient durant les années 50 et 60 et au début des années 70. À l'époque où les générations antérieures passaient de l'enfance à l'âge adulte, les vacances familiales s'allongeaient, les cadeaux devenaient plus somptueux, le style de vie gagnait en opulence, et cela influait grandement sur la façon dont les gens envisageaient l'avenir. L'insécurité économique (p. ex. le chômage) au sein de la famille faisait beaucoup moins problème qu'aujourd'hui.

Même dans le cas des enfants qui ne vivent pas dans une famille à faible revenu, les changements économiques ont pour conséquence qu'ils ne font pas l'expérience de la prospérité croissante des décennies antérieures (Morissette, Myles et Picot, 1994). Par exemple, après correction pour inflation, le revenu moyen des familles biparentales comptant des enfants est demeuré presque constant entre 1980 et 1993, tandis que le revenu familial moyen a chuté dans les familles monoparentales dirigées par une femme. Le déclin du taux de natalité a bien entendu atténué les répercussions de cette stabilisation du revenu, puisque les familles sont maintenant moins nombreuses que durant les décennies antérieures.

Enfin, le pourcentage de jeunes accusés de crimes avec violence a plus que doublé depuis huit ans, et le taux général de criminalité s'est accru, quoique de façon moins spectaculaire. La peur du crime a aussi augmenté, et les enfants sont maintenant beaucoup plus conscients des dangers potentiels auxquels ils sont exposés, comme en témoigne toute une série d'initiatives de sécurité en milieu familial et scolaire, depuis les slogans qui exhortent les enfants à ne pas parler aux étrangers jusqu'aux insignes d'identité portés à l'école.

Ensemble, tous les indicateurs énumérés au tableau I.1 laissent penser que dans l'ensemble, l'enfance est devenue ces dernières décennies une période de la vie plus stressante. Les indicateurs ne vont pas tous dans le même sens. Le taux de mortalité s'est considérablement amélioré, par exemple, mais il est incontestable que la plupart des autres indicateurs portent à croire que la qualité de vie des enfants s'est détériorée au Canada au cours de la période (pour une comparaison touchant les États-Unis sur laquelle nous basons nos exemples, voir Haveman et Wolfe, 1994).

Les jours sereins d'une prospérité matérielle croissante ont marqué une halte. La prochaine génération de Canadiens, davantage que toute autre, fréquentera l'école pendant un plus grand nombre d'années, accumulera plus de grades, de diplômes et de certificats, mais ne gagnera vraisemblablement pas un revenu réel supérieur. Ce phénomène a de multiples effets sur l'éducation. Il ne s'ensuit pas que l'appartenance à une famille vivant en deçà du seuil de faible revenu ou dirigée par une mère seule rend un enfant moins apte à recevoir une éducation, mais cela laisse néanmoins penser que les thèmes culturels auxquels l'éducation au Canada a été historiquement associée — les thèmes de la mobilité sociale ascendante, de la poursuite d'une prospérité matérielle sans cesse croissante — peuvent aujourd'hui être mis à rude épreuve et ne pas motiver autant d'élèves et de parents que par le passé.

Ces facteurs contextuels et leurs répercussions sur les enfants constituent l'arrière-plan sur lequel se profile le reste du présent ouvrage. Dans le prochain chapitre, nous examinerons les éléments clés de la transformation de l'éducation dans une perspective historique, après quoi nous aborderons des aspects plus contemporains de l'éducation en fixant particulièrement notre attention sur les changements récents et les défis à relever.

---

1. Les programmes Outward Bound s'adressent, par exemple, à des groupes de cadres ou de jeunes contrevenants et consistent à relever en milieu sauvage des défis conçus pour valoriser des qualités personnelles comme le travail d'équipe, le leadership et la confiance en soi.
2. Par « travail basé sur le savoir », nous faisons référence au travail axé sur une ou plusieurs des fonctions suivantes : l'acquisition, l'analyse, l'interprétation, l'enrichissement et la production d'idées et d'information.

Annexe I

Tableau I.1
Changements dans la vie des enfants au Canada

A. Données démographiques

1. Pourcentage de la population de moins de 15 ans

	%
1961	33,9
1971	29,5
1981	22,5
1991	20,8
1994	20,3

Sources : Statistique Canada, *Population : Âge, sexe et état matrimonial*, 1982; Statistique Canada, *Statistiques démographiques annuelles, 1994*, 1995.

2. Taux de fécondité total

1960	3,8
1980	1,8
1985	1,7
1990	1,8
1993	1,7

Source : Institut canadien de la santé infantile,1994.

3. Pourcentage de jeunes de moins de 15 ans dont la langue maternelle n'est ni le français ni l'anglais

	%
1961	7,9
1971	8,3
1981	7,5
1991	10,3

Source : Statistique Canada, *Langue parlée à la maison et langue maternelle*, 1992.

B. Famille

4. Nombre moyen d'enfants par famille

1961	1,9
1971	1,8
1981	1,4
1991	1,2

Source : Statistique Canada, *Portrait statistique des femmes au Canada*, 1995.

5. Nombre de divorces pour 100 000 habitants

1968	54,8
1971	137,6
1981	278,0
1992	277,9
1993	270,3

Sources : Statistique Canada, *Portrait statistique des femmes au Canada*, 1995; Statistique Canada, *Divorces, 1992*, 1995.

6. Pourcentage des familles dirigées par un parent seul

	Familles dirigées par une femme (%)	Familles dirigées par un homme (%)
1961	9,0	2,5
1971	10,4	2,8
1981	13,7	2,9
1991	16,4	3,5

Source : Statistique Canada, *Portrait statistique des femmes au Canada*, 1995.

7. Nombre moyen d'enfants par mère seule

1976	2,0
1981	1,7
1986	1,6
1991	1,6

Source : Statistique Canada, *Statistiques démographiques annuelles, 1994*, 1995.

8. Pourcentage de femmes mariées actives ayant des enfants de moins de 6 ans

	%
1971	29,1
1991	59,7
1992	66,5

Source : Statistique Canada, *Activité des femmes selon la présence d'enfants*, 1993.

9. Pourcentage de divorces impliquant des enfants à charge

	%
1971	55,4
1981	51,1
1986	45,4
1992	55,6

Sources : Statistique Canada, *Portrait statistique des femmes au Canada*, 1995; Statistique Canada, *Divorces, 1992*, 1995.

C. Mobilité géographique

10. Pourcentage d'enfants de 5 à 14 ans qui ont déménagé sur une période de 5 ans

	%
1956-1961	41,2
1966-1971	46,1
1976-1981	48,5
1986-1991	51,5

Sources : Statistique Canada, *Mobilité et migration*, 1993; Statistique Canada, *Population : Mobilité*, 1983.

D. Mortalité

11. Taux de mortalité chez les enfants (pour 1 000)

	Moins de 1 an	10 à 14 ans
1961	27,2	0,4
1971	17,5	0,4
1981	9,6	0,3
1991	6,4	0,2
1992	6,1	0,2
1993	6,2	0,2

Source : Statistique Canada, *Statistiques démographiques annuelles, 1994*, 1995.

12. Taux de suicide (pour 100 000)

	10 à 14 ans		15 à 19 ans	
	Filles	Garçons	Filles	Garçons
1971	0,35	1,09	3,00	12,32
1981	0,95	2,52	3,70	20,55
1991	0,97	1,94	3,83	22,02
1992	0,85	2,62	5,42	20,08

Source : Santé Canada, *Le suicide au Canada*, 1994.

13. Taux de mortalité consécutive à des blessures chez les enfants (pour 100 000)

	1 à 4 ans	10 à 14 ans
1970	34	25
1974	36	24
1978	29	22
1982	20	17
1986	18	12
1990	15	13
1992	12	10

Sources : Institut canadien de la santé infantile, 1994; Statistique Canada, *Mortalité*, 1995.

E. Grossesse

14. Taux de grossesse estimé chez les femmes de 15 à 19 ans (pour 1 000)

1975	53,4
1981	45,7
1987	40,6
1990	44,0
1992	40,4

Sources : Wadhera et Silins, 1994; Statistique Canada, *Naissances, 1992*, 1995.

15. Taux de fécondité chez les femmes de 15 à 19 ans (naissances pour 1 000)

1974	34,8
1981	25,9
1987	22,8
1992	25,7

Source : Statistique Canada, *Naissances, 1992*, 1995.

F. Situation économique

16. Pourcentage de familles à faible revenu chez les familles biparentales ayant des enfants

	%
1980	9,6
1988	9,2
1991	11,0
1993	12,5

Source : Statistique Canada, *Portrait statistique des femmes au Canada*, 1995.

17. Pourcentage de familles à faible revenu chez les familles monoparentales dirigées par une femme

	%
1980	56,7
1988	55,1
1991	61,1
1993	59,6

Source : Statistique Canada, *Portrait statistique des femmes au Canada*, 1995.

18. Revenu familial moyen des familles biparentales ayant des enfants (en dollars constants de 1991)

1980	58 747
1988	61 725
1991	60 992
1993	59 658

Source : Statistique Canada, *Portrait statistique des femmes au Canada*, 1995.

19. Revenu familial moyen des familles monoparentales dirigées par une femme (en dollars constants de 1991)

1980	24 592
1988	23 707
1991	22 930
1993	23 301

Source : Statistique Canada, *Portrait statistique des femmes au Canada*, 1995.

20. Nombre d'enfants de moins de 18 ans vivant sous le seuil de faible revenu

1981	763 400
1987	1 057 800
1991	1 211 900

Source : Institut canadien de la santé infantile, 1994.

21. Revenu sous forme de transferts sociaux comme pourcentage du revenu total des familles pauvres ayant des enfants de moins de 7 ans

	%
1973	36,0
1981	45,0
1988	56,0
1991	63,0

Source : Picot et Myles, 1995.

G. Jeunes contrevenants

22. Pourcentage de jeunes de 12 à 17 ans accusés d'un crime avec violence

1986	0,4
1990	0,7
1994	0,9

Source : Hendrick, 1995.

23. Pourcentage de jeunes accusés d'un crime contre les biens

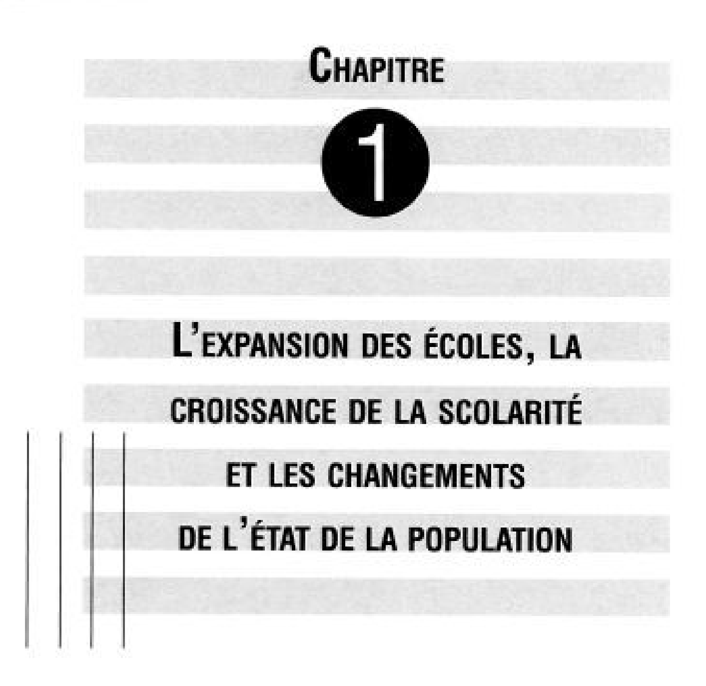
1986	3,5
1990	3,7
1994	2,9

Source : Hendrick, 1995.

24. Pourcentage de jeunes accusés en vertu du *Code criminel*

1986	4,8
1990	5,6
1994	5,1

Source : Hendrick, 1995.



Chapitre 1

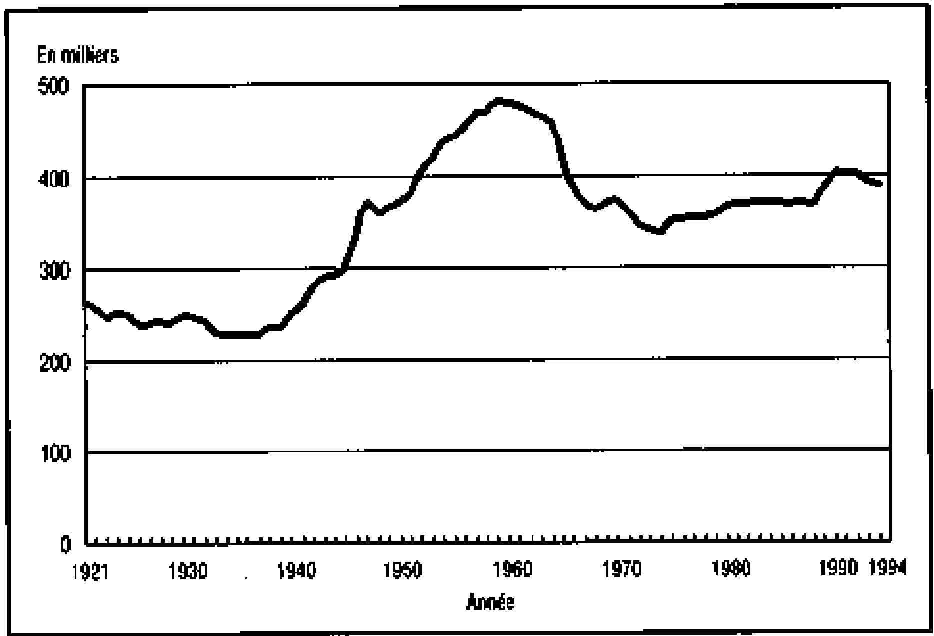
L'expansion des écoles, la croissance de la scolarité et les changements de l'état de la population

L'éducation occupe aujourd'hui dans la vie des Canadiens une position centrale, qui s'est graduellement imposée au cours du siècle dernier. Le présent chapitre retrace les grands épisodes qui ont marqué le développement de notre société scolarisée. On a commencé par décrire rapidement la hausse du nombre d'enseignants, dont la croissance est une mesure indispensable de l'évolution du système d'éducation au Canada. On a aussi utilisé les données des premiers recensements sur la fréquentation scolaire, afin de déterminer exactement à quel moment se sont amorcés les différents virages dans l'éducation au Canada. Une étude des étapes les plus marquantes qui ont jalonné le développement du système d'éducation permettra de mieux comprendre les virages historiques dans l'évolution de l'éducation. Dans ce chapitre, on a mis l'accent sur deux de ces étapes : le moment où tous les enfants ont commencé à normalement fréquenter l'école primaire et secondaire avec régularité et le moment où la grande majorité des adolescents ont normalement terminé leurs études secondaires.

En dehors des moments marqués par un virage historique, les établissements scolaires sont aussi fortement touchés par les changements démographiques. Les répercussions de ces changements sont particulièrement évidentes dans les établissements de l'enseignement primaire et des premières années du secondaire, dont la fréquentation est soumise à l'âge limite de la fréquentation scolaire obligatoire. L'incidence de l'explosion démographique a sans aucun doute été considérable au Canada (figure 1.1). À partir de 1947, le nombre de naissances a progressé chaque année pour atteindre le chiffre record de 479 275 nouveau-nés en 1959. Le nombre de naissances a ensuite considérablement chuté, et bien que la population ait presque doublé pour passer de 17,5 millions en 1959 à 29,2 millions en 1994, le nombre annuel de naissances n'a jamais dépassé son total de 1959. La progression accélérée des naissances suivie d'un fléchissement prononcé a provoqué un phénomène qui a été schématisé par Foot (1996) en trois expressions : « explosion, effondrement et après baby-boom ». L'effet de l'explosion

démographique des années 50 s'est répercuté sur la natalité lorsque les membres de la génération du baby-boom ont atteint l'âge de la fécondité maximale dans les années 80 et 90. Les variations de taille de la population d'âge scolaire, dont les salles de classe « mobiles » est un exemple frappant, ont été déterminantes pour la formation du système d'éducation au cours des dernières décennies. Les changements de l'état de la population continueront vraisemblablement à exercer une influence sur la scolarisation de l'avenir, de sorte que les projections de la population jouent un rôle primordial dans la planification de l'enseignement et des établissements scolaires.

FIGURE 1.1
POPULATION DE 1 AN ET MOINS, CANADA, 1921 À 1994



Sources : Statistique Canada, produits n[os] 91-537 et 91-213 au catalogue.

Dans le chapitre d'introduction, on a abordé les questions soulevées par les débuts de l'ère de l'information et on a constaté qu'il est indispensable d'améliorer le rendement scolaire pour que le Canada soit capable de suivre l'allure des plus récentes métamorphoses de la société et de l'économie. La même idée est approfondie ici avec l'étude des différentes mesures de la moyenne de scolarité des Canadiens, et en particulier la cadence à laquelle le niveau de scolarité a progressé au cours des dernières décennies. En plus de sonder les niveaux moyens de scolarité, on a aussi examiné les deux situations extrêmes, celle des élèves qui abandonnent les études de manière précoce et celle des diplômés d'études postsecondaires.

1.1 VUE D'ENSEMBLE

Dans le Recensement de 1991, plus de 550 000 Canadiens exerçaient une profession liée au domaine de l'éducation. Le personnel scolaire constituait environ 4 % de la population active, un pourcentage éloquent de l'investissement considérable misé sur l'éducation au Canada. Pour l'année scolaire 1991-1992, plus de 6 millions d'élèves étaient inscrits à temps plein dans les établissements de l'enseignement primaire et secondaire. Par ailleurs, 3 781 165 Canadiens de 15 ans et plus (17, 7 %) poursuivaient des études à temps plein ou à temps partiel en 1991. Enfin, d'après les estimations de Statistique Canada, en dehors des étudiants inscrits à temps plein dans un établissement scolaire, plus de 5,8 millions de Canadiens suivaient des cours d'enseignement aux adultes ou des cours de formation structurés (Statistique Canada, *L'éducation au Canada*, 1996, p. 88). L'ensemble de la main-d'œuvre dans l'enseignement, des enfants et des adolescents qui se trouvent dans l'enseignement régulier et des adultes qui sont inscrits à des cours montre l'importance de la scolarisation dans la vie des Canadiens. Aujourd'hui, environ 10 millions de Canadiens, soit le tiers environ de la population, sont directement engagés à différents degrés dans le système d'éducation.

L'éducation formelle n'a pas toujours occupé une position aussi centrale dans la vie des Canadiens. Au Canada, l'élan a été donné plus tard que dans beaucoup de pays européens, mais dès le milieu du XIX^e siècle, la scolarisation occupait une place appréciable. Le nombre d'enseignants engagés dans les écoles primaires et secondaires est un indicateur chronologique de l'importance généralement accordée à l'enseignement. En 1870, on dénombrait à peine plus de 13 000 enseignants au Canada. En 1970, leur nombre avait augmenté pour atteindre un peu plus de 260 000 enseignants à temps plein, ce qui représente une augmentation de 1 900 %. En 1995, près de 300 000 enseignants à temps plein étaient employés dans les écoles primaires et secondaires du Canada (Guppy et Davies, 1996).

1.2 LA CROISSANCE DE L'EFFECTIF ENSEIGNANT

À la fin du XIX^e siècle, un réseau d'écoles était déjà bien implanté dans la plupart des régions du Canada (Phillips, 1957; Wilson, Stamp et Audet, 1970; Curtis, 1988). À partir d'environ 1850 et jusqu'en 1920, l'alphabétisation et l'enseignement primaire ont été fortement encouragés et accompagnés de l'expansion parallèle de l'effectif enseignant. Toutefois, la crise économique des années 30 et la Seconde Guerre mondiale ont ralenti l'expansion du réseau des écoles, et l'élan insufflé par les « pionniers de l'éducation » n'a pas été entretenu (Prentice, 1977). Entre 1930 et 1950, moins de 20 000 nouveaux emplois dans l'enseignement ont été ajoutés au système scolaire, soit un taux de croissance de 28 % seulement (tableau 1.1). Ce taux était bien inférieur à la croissance de 69 % enregistrée entre 1870 et 1890 ou à la hausse de 74 % enregistrée entre 1910 et 1930. Par contre, après la Seconde Guerre mondiale, plus de 170 000 nouveaux emplois ont été créés dans l'enseignement entre 1950 et 1970, et le taux de croissance s'est envolé pour atteindre 193 %.

Tableau 1.1

Enseignants à temps plein des établissements primaires et secondaires et population active du Canada, certaines années, 1870 à 1994

Année	Nombre d'enseignants	Variation en pourcentage	Ensemble de la population active du Canada	% des enseignants dans la population active
1870	13 323	...	..	..
1890	22 550	69	..	..
1910	40 476	79	..	..
1930	70 245	74	4 060 000	1,7
1950	89 682	28	5 198 000	1,7
1970	262 457	193	8 395 000	3,1
1990	296 271	13	13 681 000	2,2
1994	306 227	3	14 928 000	2,1

.. Nombres indisponibles.

... Nombres n'ayant pas lieu de figurer.

Sources : Les chiffres sur les enseignants pour 1870 à 1970 proviennent de Leacy, 1983, série W-152, et pour 1990 et 1994, de *L'éducation au Canada*, années diverses. Les estimations du total de la population active au Canada pour 1930 à 1950 proviennent de Urquhart et Buckley, 1965, série C-50, et pour 1970 à 1992, de « Estimations annuelles de la population active, 1946-1994 », *Tendances sociales canadiennes*, printemps 1995, p. 34. On ne dispose pas d'estimations plus anciennes de la population active canadienne comparables.

Depuis quelques dizaines d'années, la croissance cyclique de l'effectif enseignant traverse une période calme, et le taux de variation est tombé à 13 % entre 1970 et 1990, son niveau le plus bas depuis la Confédération. Le fléchissement de la croissance du nombre d'enseignants à temps plein a été causé en partie par le vieillissement des membres de la génération du baby-boom, qui, en dépassant l'âge de la scolarité, ont réduit la demande en enseignants. Parallèlement, pour faire face à la pression grandissante des contraintes budgétaires, les conseils scolaires ont commencé à employer des enseignants temporaires ou à temps partiel en plus grand nombre, ce qui a aussi ralenti la croissance des emplois à temps plein dans l'enseignement. Par exemple, la proportion des enseignants à temps partiel dans l'enseignement primaire et secondaire est passée de 1 enseignant sur 40 au début des années 70 à 1 enseignant sur 10 dans les années 90 (tableau 2.2).

La croissance de l'effectif enseignant est en partie dépendante des changements de l'état de la population. En effet, plus la population du Canada augmente, plus la demande en enseignants augmente. Par ailleurs, les Canadiens poursuivent des études plus longtemps, et en particulier des études supérieures. Ce sont là deux facteurs à l'origine des forces déterminantes de l'expansion des professions de l'enseignement.

1.3 La fréquentation scolaire dans les premiers recensements

Au moment de la Confédération, 723 000 élèves étaient inscrits dans les écoles publiques primaires et secondaires (Leacy, 1983, W-67). Cependant, beaucoup d'enfants, en particulier dans les régions rurales, ne fréquentaient pas l'école à temps plein, car ils devaient assumer leur part dans les responsabilités familiales. Les historiens de l'éducation accordent donc généralement plus d'importance aux taux de fréquentation scolaire qu'aux nombres d'inscriptions (Gidney et

Millar, 1985; Harrigan, 1990). En 1867, on estimait la fréquentation scolaire quotidienne moyenne à environ 41 %, c'est-à-dire que n'importe quel jour de l'année environ 4 élèves sur 10 inscrits dans un établissement scolaire se trouvaient effectivement sur les bancs de l'école. À partir des années 1870, la plupart des provinces se sont dotées d'une législation imposant un âge minimum de fin de scolarité et la fréquentation obligatoire de l'école une partie de l'année pour tous les enfants entre 7 et 12 ans. La législation était toutefois rarement appliquée avec rigueur, et les enfants étaient encore couramment employés aux travaux de l'entreprise familiale[1]. La majeure partie des familles dépendaient de l'agriculture, de la chasse, du piégeage et de la pêche, et la participation des enfants était alors souvent nécessaire certains mois de l'année dans ces industries saisonnières. La pratique freinait considérablement la croissance de la fréquentation scolaire à temps plein.

Dans le Recensement de 1921, on constatait que « [dans] l'ensemble du pays, à l'exclusion du Yukon et des Territoires du Nord-Ouest, sur [1,000] enfants de 7 à 14 ans, 886 ont fréquenté l'école plus ou moins longtemps en 1921, au lieu de 798 en 1911 [...] » (Bureau fédéral de la statistique, 1925, p. xlvi). En 1931, les auteurs du recensement pouvaient se réjouir que « [...] chacun pour ainsi dire fréquente les écoles à quelque période de sa vie [...] » (Bureau fédéral de la statistique, 1936, p. 278). Par exemple, plus de 95 % des garçons et des filles de 9 à 12 ans fréquentaient l'école en 1931. Même dans les régions rurales, les taux étaient élevés, et plus de 90 % des enfants de 9 à 12 ans fréquentaient l'école dans ces régions. En outre, comme les auteurs du recensement le font aussi remarquer, si le taux de fréquentation scolaire est légèrement moins élevé dans les régions rurales, ce n'est pas parce que dans ces régions les familles « ne [veut] guère envoyer [ses] enfants aux écoles, mais bien qu'[elle] ne [peut] pas les y diriger » (p. 280). On ne trouvait souvent pas d'établissements scolaires dans les régions rurales, en particulier dans les régions les plus éloignées (Harrigan, 1988).

Ces chiffres montrent que déjà dans les années 30 la plupart des jeunes Canadiens avaient fait l'expérience des études, mais l'âge normal du début de la scolarisation était plus élevé qu'aujourd'hui. Par exemple, le Recensement de 1931 montrait que plus de 90 % des enfants de 7 à 14 ans fréquentaient l'école, mais à peine plus de 50 % des enfants de 6 ans et moins de 20 % des enfants de 5 ans la fréquentaient. Les auteurs du recensement ont pu écrire qu'« il importe de noter qu'il y a des enfants d'école de 5 ans, attendu que cet âge est considéré comme tout à fait extraordinaire dans la fréquentation scolaire » (Bureau fédéral de la statistique, 1936, p. 280). Dans la plupart des provinces où la scolarité était obligatoire, les enfants devaient fréquenter l'école à partir de 7 ou de 8 ans, et l'âge scolaire n'a été abaissé à 5 et à 6 ans que bien des années plus tard. Toutefois, il faut souligner que le gouvernement n'a pas eu à intervenir pour imposer aux parents d'envoyer leurs enfants à l'école, et que la législation n'a fait que formaliser une pratique qui était déjà courante. Comme le fait remarquer Harrigan (1990, p. 805), « la législation sur la scolarité obligatoire » a simplement renforcé « une habitude que partageaient déjà la plupart des filles et des garçons canadiens » [traduction libre].

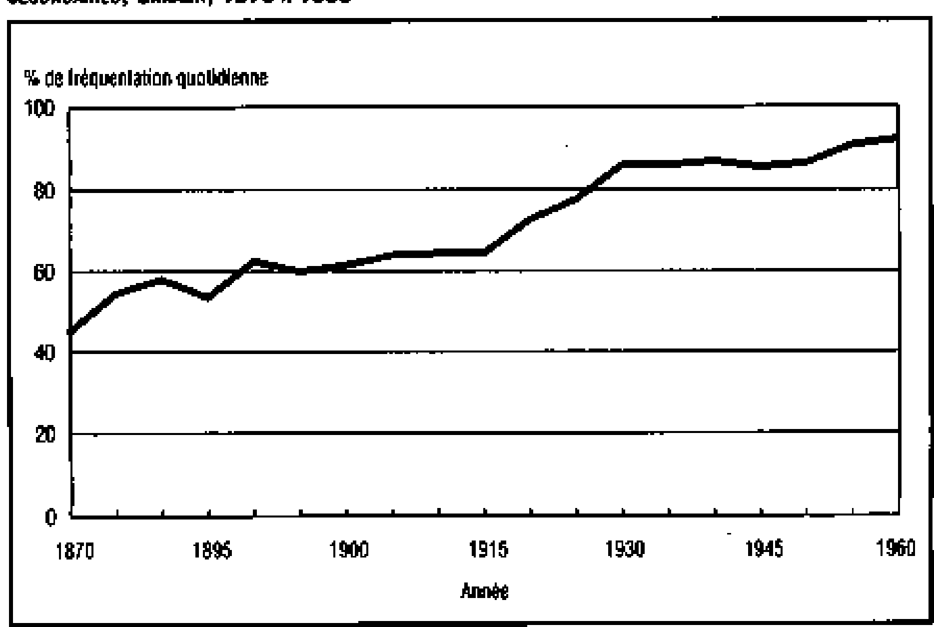
Il faut aussi insister sur le fait que si la législation provinciale à l'aube du XX^e^ siècle a rendu obligatoire la fréquentation des enfants de 7 à 14 ans (selon la province), les enfants fréquentaient déjà l'école avec plus ou moins d'assiduité. Par exemple, 80 % des enfants de 7 à 14 ans ont fréquenté l'école une partie de l'année en 1911, mais 13 % de ces enfants ne fréquentaient l'école que six mois de l'année ou moins. Toutefois, deux décennies plus tard, la situation était renversée, et en 1931, la plupart des élèves fréquentaient l'école régulièrement au moins huit mois pendant

l'année. En ce sens, les années 30 marquent une étape importante dans l'histoire de la scolarisation au Canada, car dès le début de la décennie tous les jeunes gens avaient fréquenté l'école primaire. Le premier virage vers la scolarisation de masse avait été amorcé.

La figure 1.2 montre les taux de fréquentation sur une longue période avec le graphique de la fréquentation quotidienne moyenne dans les écoles publiques primaires et secondaires entre 1870 et 1960. La fréquentation quotidienne a augmenté de presque 5 % en moyenne par décennie de 1870 à 1910, mais le pourcentage de l'augmentation a plus que doublé pendant la période de 1915 à 1930 et les taux sont passés de 64 % à 86 % en 15 ans. Toutefois, parallèlement à la période de faible croissance dans l'effectif enseignant notée au chapitre précédent, la hausse des taux de fréquentation amorcée plus tôt au début du siècle a elle aussi stagné pendant la crise économique des années 30 et la Seconde Guerre mondiale. En 1950, le taux de fréquentation quotidienne était toujours aux alentours de 86 %. La progression de la fréquentation a repris de la vitesse après 1950, et dans les années 60 la fréquentation à temps plein était pratiquement la norme dans les écoles publiques primaires et secondaires[2].

Figure 1.2

Fréquentation scolaire quotidienne moyenne dans les écoles publiques primaires et secondaires, Canada, 1870 à 1960



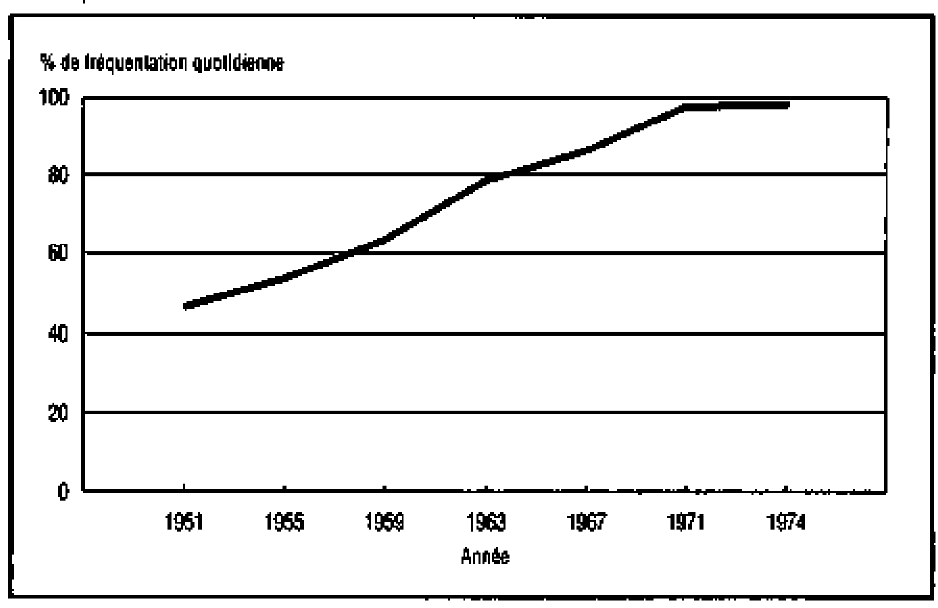
Source : Leacy, 1983, série W-68.

À partir de 1960, il est devenu normal que la plupart des enfants fréquentent l'école primaire et secondaire régulièrement, et on avait atteint la deuxième étape marquante sur la voie de la scolarisation de masse au Canada. La population canadienne était alors déjà largement urbanisée, et moins de 15 % de la population active était employée dans le secteur primaire, les professions de la pêche ou de l'exploitation forestière par exemple. En 1960, les taux de fréquentation des écoles primaires et secondaires dépassaient 90 % dans toutes les provinces. Le taux le plus bas (90,2 %) a été relevé à l'Île-du-Prince-Édouard et le taux le plus élevé (95,2 %), en Alberta[3]. Au Canada, la scolarisation de masse, c'est-à-dire l'éducation de tous les enfants entre des âges déterminés dans un établissement scolaire reconnu par le gouvernement, n'a donc été accomplie qu'au cours des quatre dernières décennies.

Le graphique de la figure 1.3 montre de manière encore plus détaillée le trajet parcouru vers la scolarisation de masse avec les taux de fréquentation quotidienne entre 1951 et 1974 chez les adolescents de 14 à 17 ans. Ce graphique est d'autant plus éloquent qu'il a été cantonné à la tranche d'âge des élèves dans l'enseignement secondaire, et il montre sans ambiguïté que ce n'est qu'à partir de la fin des années 60 que la plupart des jeunes gens fréquentaient l'école secondaire à temps plein. Comme on va le voir plus loin, il est important d'insister sur le fait que la fréquentation scolaire régulière ne signifie pas que tous les jeunes gens sortent de l'école secondaire avec un diplôme d'études secondaires.

Figure 1.3

Fréquentation scolaire quotidienne moyenne chez les adolescents de 14 à 17 ans, Canada, 1951 à 1974



Source : Leacy, 1983, série W-14.

1.4 SCOLARISER LES MEMBRES DE LA GÉNÉRATION DU BABY-BOOM

Avant les années 50, la dimension des classes dépendait surtout du taux des inscriptions (c'est-à-dire de la proportion des enfants en âge scolaire qui fréquentaient effectivement l'école). Cependant, une fois accomplies les première et deuxième étapes vers la scolarisation universelle ou de masse, ce sont les changements dans la taille de la population, et non les taux d'inscription, qui ont eu les plus fortes répercussions dans l'enseignement primaire et secondaire. Pour différentes raisons, les taux de natalité ont monté en flèche à la fin des années 40 et 50, années qui ont marqué l'explosion démographique au Canada. De son côté, l'immigration aussi a progressé dans les années 50, ce qui a entraîné une hausse de la population d'âge scolaire au Canada.

Les bouleversements que la Seconde Guerre mondiale avait entraînés dans les familles laissaient prévoir une explosion du nombre de mariages et de naissances dès la fin de la guerre. Pourtant, la véritable explosion démographique ne s'est imposée que dans les années 50 au Canada. Les soldats démobilisés n'ont commencé à rentrer lentement à la maison que dans la dernière partie des années 40, et il a fallu un certain temps pour que la vie reprenne un cours normal. Beaucoup de soldats démobilisés ont préféré profiter des bourses que leur offrait le gouvernement et terminer des études avant d'envisager le mariage. Par ailleurs, immédiatement après la guerre, les Canadiens étaient encore nombreux à redouter une résurgence des ravages économiques de la grande dépression des années 30 et beaucoup ont repoussé la décision de fonder une famille. Les gouvernements fédéral et provinciaux se sont alors efforcés de redorer le blason des valeurs familiales avec des campagnes de publicité, une tactique destinée au moins en partie à persuader les femmes de quitter leur emploi dans les usines (et permettre aux soldats démobilisés de les remplacer) et de fonder une famille. Stimulée par la demande mondiale en produits d'exportation, l'économie canadienne rayonnait dans un climat d'optimisme, et les souvenirs de la dépression ont commencé à se dissiper. La situation dans son ensemble était encourageante, et un nombre croissant de Canadiens ont graduellement décidé de fonder une famille et d'avoir des enfants dans une proportion relativement élevée par rapport aux normes d'aujourd'hui.

Ces changements ont abouti à 459 275 naissances en 1959, qui a marqué le sommet du baby-boom. Le graphique de la figure 1.1 montre l'évolution de la fécondité au Canada avec le nombre d'enfants de 1 an et moins pour chaque année civile. Comme on le voit, l'explosion démographique s'est produite entre la fin des années 40 et le début des années 60. Le sommet du baby-boom a été suivi d'un fléchissement brusque des taux de natalité et ce fléchissement, cet « effondrement de la natalité », comme on l'a appelé, s'est poursuivi du milieu des années 60 jusqu'à la fin des années 80. En 1973, le nombre de naissances n'était que de 343 373, soit plus de 100 000 nouveau-nés de moins qu'en 1959. Malgré une timide répercussion des effets du baby-boom au début des années 90, le total des naissances de 1959 n'a jamais été dépassé.

Le taux de l'augmentation des inscriptions n'a pas toujours été constant, mais de la fin des années 40 jusqu'à la fin des années 60, le nombre d'inscriptions a constamment progressé, et les cadres scolaires ont quand même dû faire face à 20 ans de croissance ininterrompue :

> Les architectes ont appris à concevoir pour la croissance, à coup de panneaux muraux boulonnés et de cloisons mobiles. Des centaines, des milliers de salles de classe provisoires ont été aménagées pour combler les lacunes, pendant que l'on se précipitait pour ajouter à la va-vite une aile nouvelle au bâtiment [traduction libre] (Kettle, 1976, p. 35).

Pour soulager les classes surchargées, les établissements scolaires ont parfois été contraints de donner leurs cours à une partie des élèves le matin (de 8 heures à 13 heures par exemple) et à l'autre partie l'après-midi (de 13 heures à 18 heures par exemple). Comme nous l'avons mentionné ci-dessus, le recrutement des enseignants s'est accéléré à une cadence forcenée au cours de la même période. Cette cadence s'est maintenue jusqu'à la fin des années 60, puis elle a considérablement ralenti. Comme le montre la figure 1.1, la progression a été relativement rapide et constante, mais le fléchissement a été précipité et bref. L'effet véritable sur les inscriptions est montré à la figure 1.4. Les inscriptions dans l'enseignement primaire comme dans l'enseignement secondaire ont augmenté pendant les années 60 jusqu'en 1969, puis le nombre d'élèves dans l'enseignement primaire a commencé à diminuer. La diminution s'est poursuivie pendant les années 70, et ce n'est que vers la fin des années 80 que s'est timidement amorcée une augmentation du nombre d'élèves de la 1re à la 8e année de l'enseignement primaire.

Figure 1.4

Inscriptions à temps plein dans les écoles primaires et secondaires, 1958 à 1994

Source : Statistique Canada, produit nº 81-229 au catalogue.

Dans l'enseignement primaire, la taille de la population d'âge scolaire (5 à 13 ans) permet de prévoir pratiquement sans erreur les inscriptions dans les établissements scolaires, car à moins d'une dérogation exceptionnelle, qui autorise par exemple que l'enseignement soit donné au sein de la famille, tous les enfants doivent fréquenter l'école jusqu'à 16 ans. Dans l'enseignement secondaire, l'âge limite de la fréquentation scolaire obligatoire est important pour les premières années, mais la 10e et la 11e année d'études ne sont généralement pas obligatoires. Ce sont donc

à la fois la taille de la population et les taux de scolarité volontaire qui exercent une influence sur les inscriptions dans les établissements secondaires.

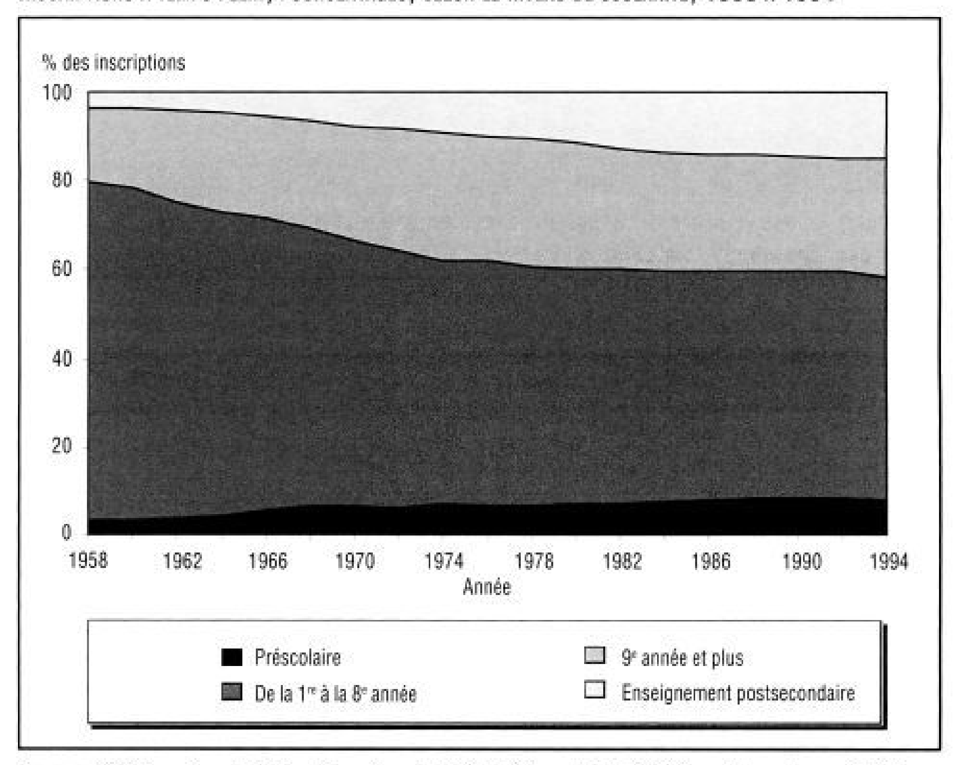
Les inscriptions dans les établissements secondaires ont atteint des chiffres records au début des années 70. Ces chiffres s'expliquaient en partie par la taille de la cohorte des élèves de 14 à 17 ans, qui a elle-même atteint un sommet au milieu des années 70, et en partie aux taux de scolarité volontaire chez les adolescents de 16 et de 17 ans, qui de 75 % au début des années 60 sont passés à plus de 95 %. La croissance du taux de scolarité volontaire permet d'expliquer pourquoi l'ascension de la trajectoire des inscriptions est plus accentuée pour les établissements secondaires que pour les établissements primaires à la figure 1.4. Au milieu des années 70, le nombre d'élèves dans les écoles secondaires avait commencé à diminuer, et la cohorte des 14 à 17 ans, à s'amenuiser.

Comme les inscriptions dans l'enseignement primaire, les inscriptions dans l'enseignement secondaire ont recommencé à augmenter au cours de la dernière décennie. Cette augmentation est la conséquence des deux mêmes facteurs, mais au cours des dernières années, le facteur le plus déterminant a été le taux de scolarité volontaire et non la taille de la cohorte. La population des 17 ans a atteint son chiffre record avec 494 000 en 1978, puis elle a diminué jusqu'à 376 000 en 1991 pour rebondir jusqu'à 390 400 en 1994. Les nombres des inscriptions ont commencé à progresser plus tôt dès 1987, et la progression a de nouveau été plus rapide que ne l'aurait laissé prévoir la taille de la cohorte à elle seule. En effet, à la fin des années 80 et au début des années 90, les taux de scolarité volontaire ont de nouveau augmenté. Les adolescents ont été de plus en plus nombreux à réagir au fait qu'il leur fallait au moins un diplôme de fin d'études secondaires pour aborder le marché du travail (la question des diplômes de fin d'études secondaires est traitée plus loin).

Pour illustrer les hauts et les bas des inscriptions dans l'enseignement primaire et secondaire, Beaujot et McQuillan ont parlé de « montagnes russes » (1982, p. 122). Le toboggan de ces montagnes russes n'a pas semblé emprunter les deux autres niveaux de scolarité, l'éducation préscolaire et l'enseignement postsecondaire. Dans l'éducation préscolaire, le nombre d'enfants inscrits dans les écoles publiques a progressé chaque année depuis la Seconde Guerre mondiale. En 1958, 132 000 enfants, soit exactement 5 % de la population des élèves à temps plein au Canada, fréquentaient les établissements publics d'éducation préscolaire (figure 1.5). En 1994, plus de 490 000 enfants, soit 10 % des inscriptions, fréquentaient les établissements d'éducation préscolaire. Par contre, en 1958, environ 75 % des élèves à temps plein au Canada étaient des élèves de la 1re à la 8e année, mais ce pourcentage a diminué jusqu'à environ 50 % en 1994. L'explosion et l'effondrement démographiques n'ont pas entraîné un phénomène de montagnes russes dans les inscriptions de l'éducation préscolaire, surtout parce que de plus en plus souvent les commissions et conseils scolaires ont commencé à inclure la maternelle dans le système d'éducation. Aujourd'hui, dans pratiquement toutes les régions des provinces et des territoires, une année au moins d'éducation préscolaire est prévue dans la scolarisation.

Figure 1.5

Inscriptions à temps plein, pourcentages, selon le niveau de scolarité, 1958 à 1994



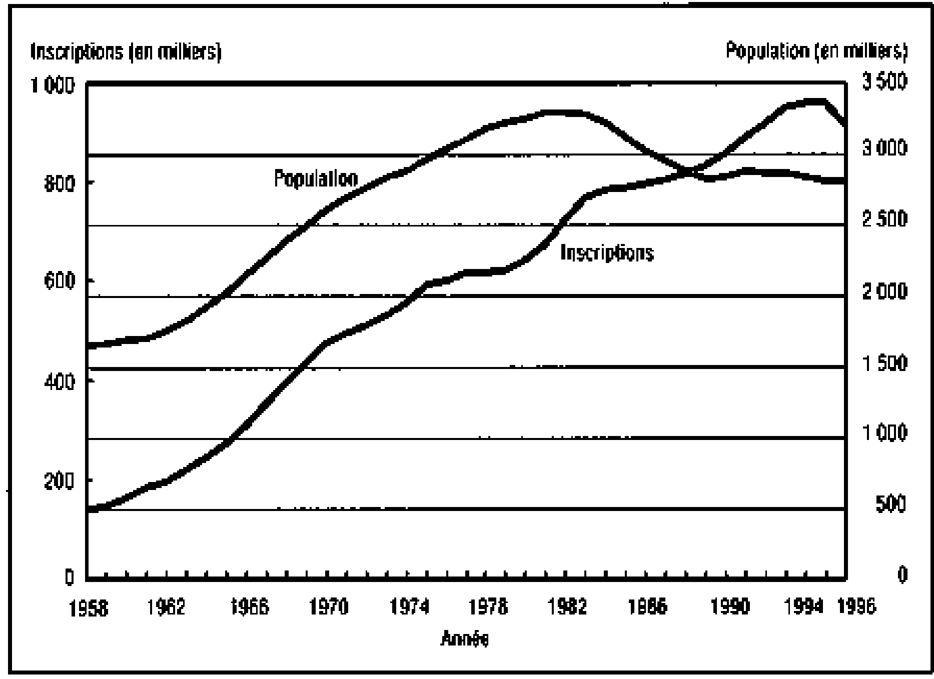
Sources : Statistique Canada, *L'éducation au Canada*, 1988 et 1995, produit nº 81-229 au catalogue; Leacy, *Statistiques historiques du Canada*, 1983, séries W1-9.

Dans l'enseignement postsecondaire, les inscriptions ont continué à progresser en dépit de l'effondrement démographique. Lorsqu'ils considèrent la situation jusqu'aux années 80, Beaujot et McQuillan (1982, p. 124) font remarquer que « si les tendances se maintiennent, les années 80 verront un fléchissement marqué des inscriptions dans l'enseignement supérieur, surtout après 1982 quand la population âgée de 18 à 24 ans aura atteint un sommet » [traduction libre]. Comme le montre la figure 1.5, jusqu'au début des années 80, les inscriptions dans l'enseignement postsecondaire ont progressé régulièrement. Approximativement 75 % de l'augmentation dans les années 60 et 70 était due au vieillissement de la cohorte des 18 à 24 ans, et la différence de 25 % était due à l'augmentation des taux de scolarité volontaire. Après le début des années 80, en dépit de l'amenuisement de la taille de la cohorte des 18 à 24 ans, un pourcentage de plus en plus élevé de jeunes gens dans ce groupe d'âge terminaient leurs études secondaires et entamaient des études postsecondaires. La figure 1.6 montre cette tendance encore plus directement. La taille de la cohorte des 18 à 24 ans est indiquée sur l'axe vertical de droite et le volume des inscriptions dans l'enseignement postsecondaire, sur l'axe vertical de gauche. La trajectoire des inscriptions continue à grimper, demeurant inchangée par le fléchissement de la population des 18 à 24 ans.

parce que de plus en plus d'adolescents terminent leurs études secondaires et que beaucoup de ces adolescents poursuivent des études dans un établissement d'enseignement postsecondaire. En 1985-1986, 25,2 % des jeunes gens de 18 à 24 ans étaient inscrits à temps plein dans un collège d'enseignement supérieur ou une université, et leur pourcentage atteignait 33,1 % en 1993-1994 (Statistique Canada, *L'éducation au Canada*, 1995, p. 89).

FIGURE 1.6

INSCRIPTIONS À TEMPS PLEIN DANS L'ENSEIGNEMENT POSTSECONDAIRE ET POPULATION ÂGÉE DE 18 À 24 ANS, CANADA, 1958 À 1996



Sources : Statistique Canada, produits n[os] 81-568, 81-220 et 81-229 au catalogue.

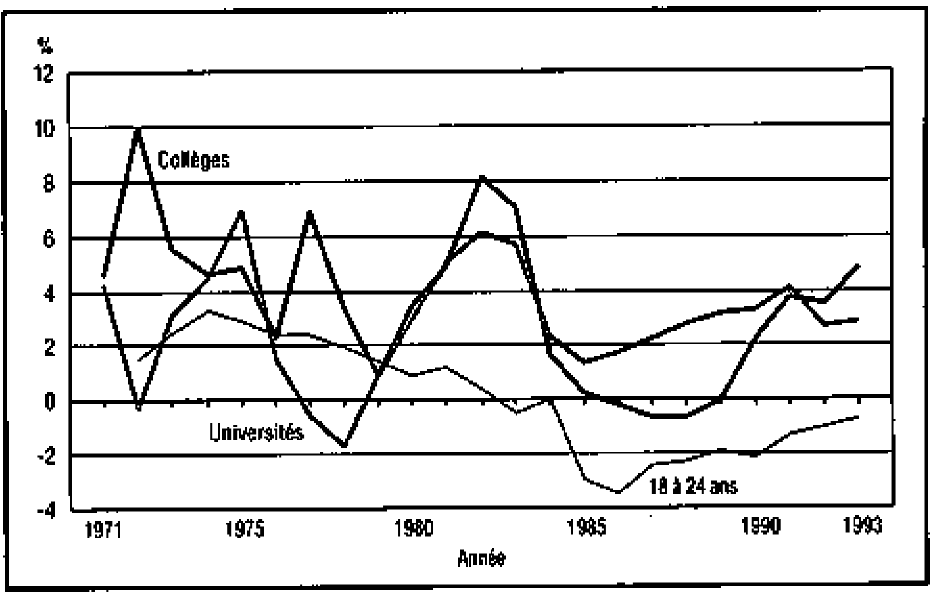
Une autre explication doit être envisagée. Les inscriptions dans l'enseignement postsecondaire pourraient continuer à augmenter même si les taux de scolarité volontaire de la cohorte des 18 à 24 ans demeuraient stables et que la taille de la cohorte s'amenuisait. Ce phénomène intervient lorsque les collèges et les universités recrutent une proportion croissante d'étudiants en dehors du groupe d'âge traditionnel des 18 à 24 ans. Il s'est produit à un faible degré surtout à cause du vieillissement des populations d'étudiants diplômés, dont beaucoup ont dépassé 24 ans. Cependant, cette augmentation tient un rôle modeste dans la hausse générale des inscriptions de l'enseignement postsecondaire. De même, on constate une augmentation du nombre d'adultes qui reprennent des études après l'âge de 24 ans et qui s'inscrivent dans un

collège ou dans une université dans un programme de premier cycle, mais cette augmentation n'exerce qu'une influence minime sur l'ensemble des inscriptions. En 1985-1986, moins de 4 % des adultes de 25 à 29 ans étaient inscrits à temps plein dans l'enseignement postsecondaire, et leur pourcentage n'a que très faiblement augmenté pour à peine dépasser 4 % en 1993-1994 (Statistique Canada, *L'éducation au Canada*, années diverses).

On peut constater que la tendance est la même dans tout l'enseignement postsecondaire en répartissant les établissements par catégorie. La figure 1.7 montre la relation entre la taille de la cohorte et les taux de scolarité volontaire, cette fois en faisant la distinction entre collèges d'enseignement supérieur et universités. Ici, on a mis l'accent sur le taux de variation annuel. Pour la cohorte des 18 à 24 ans, la trajectoire témoigne des variations de la taille de la cohorte d'une année à l'autre et elle exprime ces variations par l'augmentation ou la diminution du pourcentage par rapport à l'année immédiatement précédente. Au cours de la première moitié des années 70, la cohorte des 18 à 24 ans a progressé de 2 % à 3 % chaque année, puis la progression s'est ralentie aux alentours de 1 % et 2 % plus tard dans la décennie. Toutefois, au début des années 80, la cohorte des 18 à 24 ans a commencé à s'amenuiser et elle a continué à diminuer tous les ans jusque dans les années 90. Les deux autres trajectoires décrivent le parcours des inscriptions dans les collèges et les universités pendant la même période. Tout d'abord, il est important de noter qu'il n'y a pas de corrélation entre la trajectoire de la cohorte et les trajectoires des inscriptions. Ces trajectoires varient indépendamment les unes des autres. Ensuite, les inscriptions dans les collèges comme dans les universités ont augmenté pratiquement tous les ans depuis 1970 (mais le taux d'augmentation varie). On ne constate que deux exceptions peu importantes. Les inscriptions ont fléchi dans les universités à la fin des années 70 et dans les collèges pendant plusieurs années à la fin des années 80. Enfin, dans les collèges comme dans les universités, la volatilité des inscriptions est considérable. Pendant la récession économique du début des années 80, les inscriptions ont augmenté dans les collèges jusqu'à 8 % par an et dans les universités jusqu'à 6 % par an, car de nombreux travailleurs sans emploi qui avaient rejoint les rangs des « chômeurs découragés » ont décidé de se retirer d'un marché du travail stagnant pour faire des études postsecondaires. Quatre ans plus tard exactement, l'augmentation des inscriptions dans les collèges était nulle et, dans les universités, elle dépassait à peine 1 %. Avec une telle volatilité, il est difficile d'essayer de prévoir comment les inscriptions évolueront à l'avenir dans l'enseignement supérieur.

Figure 1.7

Taux de croissance annuel des inscriptions à temps plein dans les collèges et les universités comparés à la croissance de la cohorte des 18 à 24 ans, Canada, 1971 à 1993



Sources : Statistique Canada, produits n[os] 81-568, 81-229 et 81-220 au catalogue; Leacy, *Statistiques historiques du Canada*, 1983.

1.5 LES PROBABILITÉS DE PASSAGE

Une étude plus approfondie des progrès accomplis par le passage d'un niveau de scolarité au niveau de scolarité suivant dégage une perspective différente sur l'évolution du système d'éducation. D'une décennie à l'autre, la probabilité que les jeunes Canadiens terminent un niveau de scolarité en particulier s'est généralement améliorée. Au début du XX[e] siècle, le pourcentage des enfants qui terminaient leurs études primaires était relativement faible, mais ce pourcentage a augmenté au fil des années, et aujourd'hui pratiquement tous les enfants poursuivent leur scolarité au moins jusqu'à la 7[e] ou la 8[e] année d'études. Au fur et à mesure que le rendement dans l'enseignement primaire s'est amélioré, les enfants ont été de plus en plus nombreux à entrer à l'école secondaire. Après la Seconde Guerre mondiale, avec l'augmentation du pourcentage de jeunes gens qui terminent des études secondaires, le bassin des candidats à l'enseignement postsecondaire s'est élargi. Comme l'expliquent Pineo et Goyder (1988), le point crucial ici est que les taux de rétention dans l'éducation sont cumulatifs, puisque pour être admis à un nouveau niveau de scolarité, il faut généralement avoir réussi le niveau précédent. Du jardin d'enfant au doctorat, le système d'éducation peut être envisagé comme une échelle. De plus, pour accéder au barreau supérieur, les élèves doivent d'abord avoir été capables de gravir toute une série de barreaux antérieurs.

Le concept de « probabilité de passage » d'un niveau de scolarité au niveau suivant est représenté au tableau 1.2 par les taux de réussite dans différents niveaux de scolarité selon la cohorte de naissance et le sexe. La valeur (0,87) en haut de la deuxième colonne de gauche signifie que 87 % des personnes nées avant 1917 et dénombrées dans le Recensement de 1991 avaient fait des études au moins de la 5e à la 8e année. Les valeurs pour les femmes (0,88) et pour les hommes (0,86) indiquent qu'à ce niveau de scolarité les femmes étaient proportionnellement un peu plus nombreuses que les hommes. Plus bas dans la même colonne, la valeur correspondant à « Études secondaires partielles » (0,63) signifie que 63 % *des élèves qui avaient suivi les cours de la 5e à la 8e année d'études* ont poursuivi des études secondaires. Les valeurs en bas de chaque colonne sont les probabilités de passage fondées sur le sous-ensemble des élèves qui ont réussi chacun des passages précédents (autrement dit, la probabilité de passage est équivalente à un taux de réussite). Les taux de probabilité de passage sont particulièrement intéressants parce qu'ils montrent les effets cumulatifs des variations de la rétention dans le système scolaire.

Les probabilités de passage permettent d'abord de discerner puis d'expliquer les tendances. Par exemple, l'augmentation du nombre de Canadiens qui terminent leurs études secondaires peut s'expliquer de deux façons différentes. Soit effectivement de plus en plus d'élèves entrés dans l'enseignement secondaire terminent leurs études secondaires. Soit simplement de plus en plus d'élèves poursuivent leurs études dans l'enseignement secondaire et tous terminent leurs études secondaires. Chez les hommes, les probabilités de passage à la fin des études secondaires ont augmenté pour chaque cohorte de naissance jusqu'à la cohorte de 1947 à 1951, puis les probabilités sont demeurées relativement stables. Autrement dit, la probabilité qu'un homme termine des études secondaires ne s'est pas améliorée pendant plusieurs décennies. En valeur absolue, le nombre d'hommes qui ont terminé des études secondaires a augmenté simplement parce que la tendance des hommes à poursuivre des études secondaires s'est un peu raffermie au cours des dernières décennies. Pour les femmes, les taux dénotent un cheminement différent. En effet, chez les femmes qui poursuivent des études dans l'enseignement secondaire, le taux de réussite a continué à augmenter et, dans la dernière cohorte de naissance, 84 % des femmes entrées au secondaire ont effectivement terminé leurs études secondaires. Par comparaison, aux États-Unis (Mare, 1981), environ 90 % des élèves entrés à l'école secondaire ont réellement terminé leurs études secondaires contre 81 % au Canada (84 % chez les femmes et 79 % chez les hommes).

Les probabilités de passage indiquent aussi que le nombre d'élèves qui ont terminé leurs études secondaires et qui poursuivent des études postsecondaires est distinctement en augmentation. Dans la cohorte la plus âgée, 62 % des élèves avec leur diplôme d'études secondaires ont réussi le passage vers le système d'enseignement postsecondaire (63 % chez les hommes et 62 % chez les femmes). Dans la cohorte la plus jeune, le pourcentage est de 75 %, et il est plus élevé chez les femmes (77 %) que chez les hommes (72 %). Une proportion croissante de la population recherche une éducation postsecondaire, mais la hausse est encore relativement timide, et elle n'a été que de 13 % en cinq décennies et plus. Pineo et Goyder (1988, p. 43) constatent que d'après les résultats du Recensement de 1981 « l'ambition d'entreprendre ou de terminer des études à tous les niveaux au-delà de l'enseignement secondaire ne représente encore qu'une tendance peu accentuée » [traduction libre]. Les données du Recensement de 1991 incitent à penser que les taux d'inscriptions dans l'enseignement postsecondaire ont adopté une courbe ascendante, mais leur parcours n'est pas toujours cohérent.

Ce manque de cohérence est particulièrement évident lorsqu'on compare les pourcentages de femmes et d'hommes qui terminent les études universitaires qu'ils ont commencées. Chez les hommes de la cohorte la plus âgée, le taux était de 62 %. Dans la cohorte des naissances de 1962 à 1966, ce taux n'avait pratiquement pas changé et il était encore de 61 % (la dernière cohorte a dû ici être ignorée, car en 1991 beaucoup de personnes nées de 1967 à 1971 n'avaient pas terminé leur scolarité). Cependant, chez les femmes le parcours est très différent, et si 38 % seulement des femmes de la cohorte la plus âgée qui sont entrées à l'université avaient terminé leurs études universitaires, le pourcentage était passé à 61 % dans la cohorte des naissances de 1962 à 1966. Les universités du Canada n'ont donc toujours pas réussi à retenir tous leurs étudiants jusqu'au diplôme et bien des progrès restent à faire, en particulier chez les hommes. En outre, seulement aux alentours de 6 étudiants sur 10 admis à l'université obtiennent finalement leur diplôme.

Tableau 1.2

Probabilités de passage au niveau de scolarité supérieur, selon la cohorte de naissance et le sexe, Recensement de 1991

Niveau de scolarité	Avant 1917	1917 à 1926	1927 à 1931	1932 à 1936	1937 à 1941	1942 à 1946	1947 à 1951	1952 à 1956	1957 à 1961	1962 à 1966	1967 à 1971
De la 5e à la 8e année											
Total	**0,87**	**0,92**	**0,94**	**0,95**	**0,97**	**0,98**	**0,99**	**0,99**	**0,99**	**0,99**	**1,00**
Hommes	0,86	0,92	0,94	0,95	0,97	0,98	0,99	0,99	0,99	0,99	0,99
Femmes	0,88	0,92	0,94	0,95	0,97	0,98	0,99	0,99	0,99	0,99	1,00
Études secondaires partielles											
Total	**0,63**	**0,69**	**0,72**	**0,77**	**0,83**	**0,88**	**0,93**	**0,96**	**0,97**	**0,97**	**0,98**
Hommes	0,62	0,69	0,72	0,77	0,83	0,88	0,93	0,96	0,96	0,97	0,97
Femmes	0,63	0,69	0,73	0,77	0,83	0,88	0,93	0,96	0,97	0,98	0,98
Études secondaires terminées											
Total	**0,57**	**0,60**	**0,64**	**0,67**	**0,72**	**0,78**	**0,81**	**0,80**	**0,79**	**0,81**	**0,81**
Hommes	0,80	0,64	0,68	0,71	0,74	0,79	0,81	0,80	0,78	0,79	0,79
Femmes	0,56	0,57	0,61	0,64	0,69	0,76	0,80	0,81	0,80	0,83	0,84
Études postsecondaires											
Total	**0,62**	**0,62**	**0,64**	**0,65**	**0,68**	**0,71**	**0,72**	**0,72**	**0,73**	**0,75**	**0,75**
Hommes	0,63	0,65	0,64	0,66	0,69	0,72	0,75	0,74	0,74	0,74	0,72
Femmes	0,62	0,60	0,63	0,64	0,67	0,69	0,69	0,70	0,71	0,75	0,77
Études universitaires de 1er cycle partielles											
Total	**0,44**	**0,45**	**0,44**	**0,45**	**0,48**	**0,51**	**0,53**	**0,56**	**0,46**	**0,46**	**0,61**
Hommes	0,52	0,51	0,49	0,49	0,52	0,55	0,54	0,51	0,46	0,46	0,51
Femmes	0,39	0,38	0,39	0,39	0,43	0,47	0,51	0,62	0,46	0,45	0,51
Études universitaires de 1er cycle terminées											
Total	**0,49**	**0,53**	**0,56**	**0,57**	**0,60**	**0,62**	**0,62**	**0,61**	**0,60**	**0,61**	**0,30**[1]
Hommes	0,62	0,62	0,64	0,65	0,67	0,68	0,66	0,63	0,62	0,61	0,27[1]
Femmes	0,38	0,40	0,45	0,47	0,50	0,54	0,58	0,58	0,58	0,61	0,32[1]

Tableau 1.2 (fin)

Probabilités de passage au niveau de scolarité supérieur, selon la cohorte de naissance et le sexe, Recensement de 1991

Niveau de scolarité	Avant 1917	1917 à 1926	1927 à 1931	1932 à 1936	1937 à 1941	1942 à 1946	1947 à 1951	1952 à 1956	1957 à 1961	1962 à 1966	1967 à 1971
Études universitaires de 2e et 3e cycles											
Total	**0,21**	**0,23**	**0,26**	**0,28**	**0,30**	**0,28**	**0,24**	**0,20**	**0,17**	**0,11**	**0,03[1]**
Hommes	0,24	0,24	0,29	0,31	0,35	0,33	0,27	0,23	0,19	0,12	0,03[1]
Femmes	0,17	0,19	0,20	0,22	0,23	0,23	0,19	0,18	0,14	0,09	0,02[1]

1. Voir l'explication possible de ces faibles probabilités de passage dans le texte.

Source : Recensement du Canada de 1991, totalisations spéciales.

1.6 LES PRÉVISIONS DÉMOGRAPHIQUES

Quelle sera l'envergure du système scolaire dans l'avenir? Comme on l'a vu dans l'analyse précédente, la taille de la cohorte des enfants de 5 à 12 ans est le principal facteur d'influence pour les inscriptions dans l'enseignement primaire. Mais la taille de la cohorte exerce aussi une influence non négligeable dans l'enseignement secondaire, surtout lorsque le taux de scolarité volontaire chez les adolescents de 16 ans approche 100 %. Toutefois, 75 % seulement des adolescents de 17 ans fréquentent un établissement d'enseignement secondaire ou postsecondaire à temps plein, et pour le groupe d'âge de ces adolescents, l'augmentation ou la diminution du taux de scolarité volontaire exerce une influence sur les inscriptions de l'enseignement secondaire comme de l'enseignement postsecondaire. Dans l'enseignement postsecondaire, où l'âge limite de la fréquentation scolaire obligatoire n'intervient pas, le taux de scolarité volontaire, et non la taille de la cohorte, est le principal agent de la croissance.

Il est extrêmement difficile de faire des projections précises de la taille de la population canadienne, encore plus par groupe d'âge, et tout particulièrement à longue échéance. Pourtant, ce sont justement les perspectives à longue échéance qui sont les plus intéressantes, du moins pour le système d'éducation.

Les projections de la population du Canada qui sont établies par la Section des projections démographiques de la Division de la démographie de Statistique Canada sont parmi les meilleures. Les plus récentes estimations prennent en ligne de compte les changements dans la fécondité, la mortalité, l'immigration, l'émigration, le retour des Canadiens expatriés et les résidents non permanents (George et autres, 1994). Les spécialistes de la démographie réussissent aussi des projections de la population canadienne pour certains groupes d'âge en se fondant d'abord sur l'évolution de la croissance naturelle (naissances moins décès) et la migration nette (immigration moins émigration).

Comme le constatent ces spécialistes, la fécondité demeure « le facteur démographique qui influe le plus sur la croissance [...] de la population » (George et autres, 1994, p. 7). Cette constatation est particulièrement vraie pour la population d'âge scolaire, puisque l'énorme majorité des enfants aujourd'hui dans les établissements scolaires du Canada, et en particulier les écoles primaires et secondaires, sont nés au Canada. En 1994, par exemple, le nombre d'enfants de moins de 15 ans immigrant au Canada était de 27 633, alors que le nombre d'enfants canadiens

dans la même cohorte était de 5,9 millions (Statistique Canada, *Statistiques démographiques annuelles 1994*, 1995). Bien entendu, l'immigration varie d'une année à l'autre, et les chiffres d'une seule année ne suffisent pas pour connaître la proportion d'enfants immigrés au Canada qui se trouvent dans le système scolaire. Néanmoins, ces chiffres laissent supposer que le nombre d'enfants ou de jeunes gens immigrés qui se trouvent dans le système scolaire doit être relativement peu élevé en comparaison de la taille de la cohorte du même âge tout entière.

Dans la série des articles « Coup d'œil sur l'éducation » qui sont publiés par Statistique Canada dans la *Revue trimestrielle de l'éducation*, on trouve les chiffres de la population des « jeunes immigrants » dans le temps. Le groupe de ces jeunes immigrants est défini comme « le nombre de personnes de moins de 20 ans qui sont, ou qui ont été, des immigrants reçus au Canada » (hiver 1995, p. 83). En 1971, la population des jeunes immigrants était de 35 708 (p. 77), ce qui représente moins de la moitié de 1 % de la cohorte des moins de 20 ans tout entière. Pour 1992 (les plus récentes données disponibles), on estime que le nombre de jeunes immigrants a augmenté pour atteindre 53 488 ou 0,68 % de la cohorte des moins de 20 ans. En comparaison des naissances, l'immigration représente un apport relativement minime au nombre d'enfants d'âge scolaire au Canada (voir le chapitre 3).

Prévoir les populations futures d'âge scolaire revient donc à être capable de prévoir à la fois le nombre de femmes en âge d'avoir des enfants et le nombre proportionnel d'enfants que ces femmes mettront au monde. On connaît déjà relativement avec certitude le nombre de femmes qui atteindront l'âge de fécondité (15 à 49 ans) au début du siècle prochain au Canada, puisque la plupart de ces femmes sont déjà nées. Ce nombre ne sera surtout modifié que par l'immigration au cours des quelques prochaines décennies. Par contre, les taux de la fécondité proportionnelle de ces femmes sont beaucoup moins certains. En 1974, le taux de fécondité totale était de 1,8 enfant[4]. Ce taux est tombé à 1,57 en 1987, puis il est quelque peu remonté pour atteindre 1,7 au début des années 90. Actuellement, les taux de natalité au Canada correspondent aux taux de natalité relevés dans les pays fortement industrialisés, et la plupart des observateurs prévoient que ces taux demeureront stables au cours des prochaines décennies.

Dans l'hypothèse où les femmes vont continuer à renforcer leur présence dans la population active, que les connaissances et l'utilisation efficace des différentes méthodes de contraception vont se généraliser, et que les taux de divorce élevés, le fléchissement des taux de nuptialité et le report des mariages et de la procréation à un âge relativement élevé vont aussi se maintenir, George et autres (1994) prévoient que le taux de la fécondité totale devrait varier entre 1,5 et 1,9 jusqu'en 2016.

L'immigration est l'autre facteur qui contribue notablement à l'évolution des populations d'âge scolaire, de façon directe avec l'arrivée des enfants en âge scolaire, et de façon indirecte avec l'arrivée de jeunes adultes qui pourront avoir des enfants. Pour 1993-1994, on estime que 225 000 immigrants ont été acceptés au Canada. Toutefois, comme George et autres (1994, p. 36) le font remarquer, avec l'inquiétude à l'égard du chômage qui se généralise et surtout si la croissance économique continue à s'enliser, l'immigration pourrait retomber à son niveau de 1980 (environ 150 000 immigrants). Inversement, l'immigration pourrait être maintenue à environ 1 % de la population; en 2016 le nombre de nouveaux arrivants au Canada serait alors aux alentours de 330 000 immigrants par an.

La figure 1.8 montre les projections maximales, moyennes et minimales pour la population âgée de 5 à 14 ans. Dans l'hypothèse où les taux de fécondité et les taux d'immigration

baisseraient par rapport aux niveaux actuels jusqu'en 2016, la cohorte des 5 à 14 ans va tomber de 2,1 millions en 1996 à 1,8 million en 2016 et à 1,7 million en 2041. Inversement, dans l'hypothèse où la fécondité va augmenter à 1,9 et l'immigration annuelle demeurera proche de 1 %, la cohorte des 5 à 14 ans passera de 2,1 millions en 1996 à 2,5 millions en 2016 et à 3,0 millions en 2041.

Figure 1.8

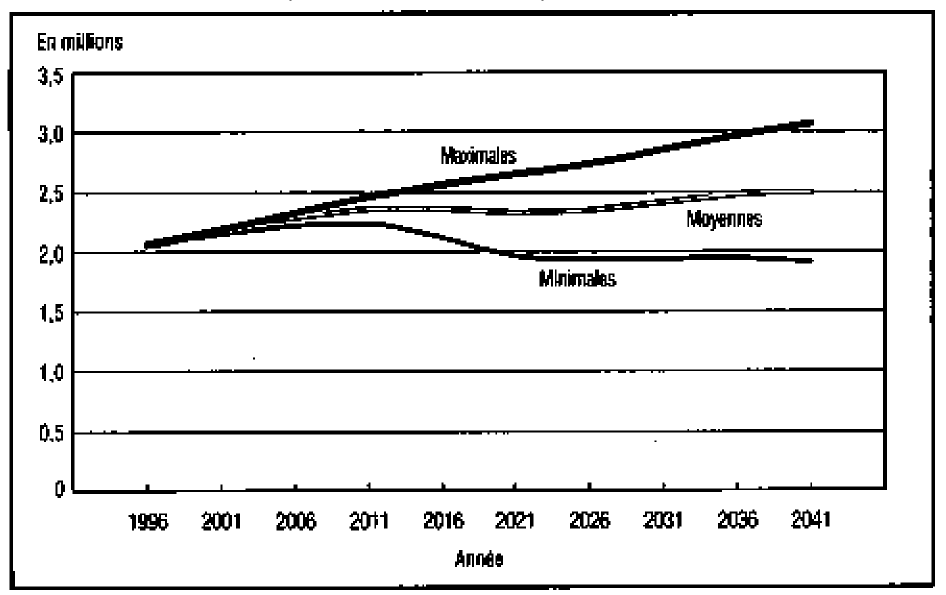
Projections de la population, cohorte des 5 à 14 ans, Canada, 1996 à 2041

Source : Statistique Canada, produit nº 91-520 au catalogue.

D'après les projections, la population de la cohorte des 15 à 24 ans augmentera jusqu'en 2006 (figure 1.9). Ces projections sont sans doutes plus fiables que les projections pour la cohorte des 5 à 14 ans, car toutes les personnes dans la cohorte des 15 à 24 ans sont déjà nées. La projection minimale prévoit une diminution de 14 % dans la cohorte entre 2011 et 2021, suivie par une période d'équilibre. La projection maximale prévoit une croissance continue de la cohorte des 15 à 24 ans. Comme on l'a déjà fait remarquer, il est très difficile de prédire comment ces projections correspondront aux réelles inscriptions dans l'enseignement postsecondaire. Si le marché de l'emploi demeure intensément concurrentiel et que les employeurs continuent à juger des compétences en fonction du bagage scolaire pour sélectionner les candidats au marché du travail, les taux de scolarité volontaire vont probablement demeurer stables et peut-être même augmenter.

Figure 1.9

Projections de la population, cohorte des 15 à 24 ans, Canada, 1996 à 2041



Source : Statistique Canada, produit n° 91-520 au catalogue.

1.7 LES GRADES UNIVERSITAIRES

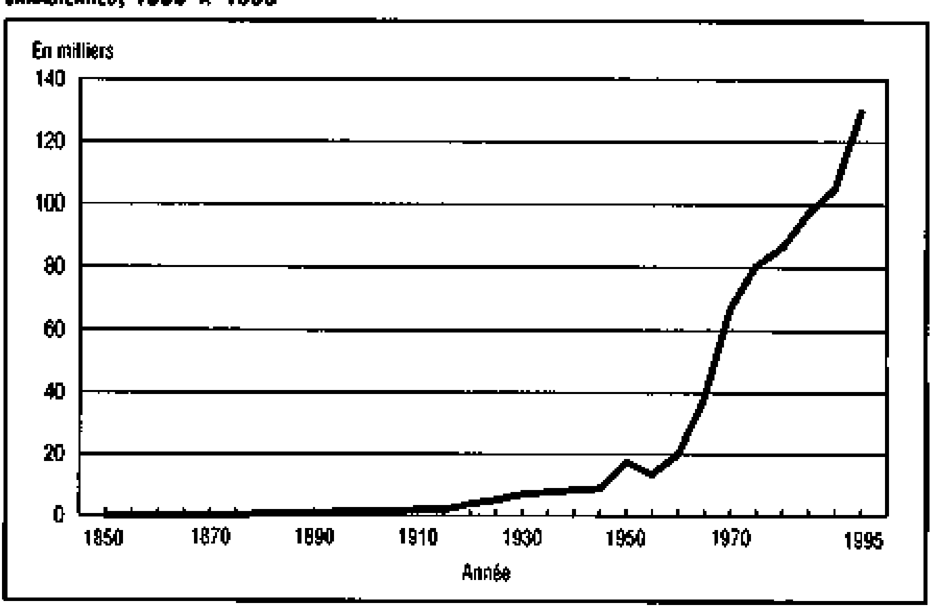
L'importance croissante accordée aux études postsecondaires est reflétée par l'augmentation du nombre de Canadiens qui poursuivent des études jusqu'à l'obtention d'un grade universitaire. Ce n'est qu'à partir du milieu du XIXe siècle qu'on a commencé à enregistrer un nombre considérable de diplômés universitaires, bien que la première des chartes concédées par le Canada à une université indépendante a été accordée à la University of King's College de la Nouvelle-Écosse dès 1802. La figure 1.10 retrace le nombre de baccalauréats et de diplômes de premier grade professionnel qui ont été décernés au Canada de 1851 à 1995[5]. Le nombre de grades décernés a progressé lentement mais de façon raisonnablement régulière pendant toute la seconde partie du XIXe siècle, et il n'a commencé à augmenter plus rapidement qu'après la Première Guerre mondiale.

Cependant, c'est la fin de la Seconde Guerre mondiale qui a véritablement marqué une étape historique dans l'évolution des grades universitaires. D'une part, la guerre avait renforcé l'importance de la recherche scientifique dans l'esprit du public (on a même envisagé de suspendre l'enseignement des lettres et des sciences humaines pendant la durée du conflit). D'autre part, la fin de la guerre a soulevé un problème de gestion pour l'administration fédérale. Comment le Canada allait-il procéder à la réintégration des soldats démobilisés? La *Loi sur la réadaptation des anciens combattants* a immédiatement été suivie d'un grand nombre

d'initiatives gouvernementales, en particulier à l'égard de l'enseignement. Le gouvernement fédéral a décidé d'assumer les frais de scolarité des soldats démobilisés qui pourraient reprendre des études, et de verser aux universités une subvention exceptionnelle de 150 $ par ancien combattant inscrit (Cameron, 1991, p. 44). Les inscriptions dans les universités ont alors considérablement augmenté pendant les premières années de l'après-guerre. Par exemple, le total des inscriptions des anciens combattants dans les universités du Canada a atteint un sommet d'environ 35 000 en 1946-1947, ce qui a entraîné une augmentation de 44 % de la fréquentation pour cette seule année scolaire. Ce phénomène explique l'augmentation notable du nombre de grades qui ont été décernés à la fin des années 40 et au début des années 50. Ce nombre a ensuite énormément diminué pour retrouver les moyennes d'avant la guerre au milieu des années 50. Toutefois, depuis 1955, le nombre de grades décernés a monté en flèche, et il a continué à progresser rapidement au cours des décennies suivantes.

Figure 1.10

Baccalauréats et diplômes de premier grade professionnel décernés dans les universités canadiennes, 1850 à 1995



Sources : Leacy, *Statistiques historiques du Canada*, 1983; *L'éducation au Canada*, années diverses.

1.8 L'augmentation du niveau de scolarité, 1951 à 1991

La comparaison des données des recensements de 1951 et de 1991 illustre avec éloquence l'accélération de la croissance du nombre de diplômés universitaires dans l'après-guerre. En 1951, moins de 200 000 Canadiens, soit moins de 2 Canadiens sur 100 âgés de 15 ans et plus, avaient un grade universitaire. En 1991, donc seulement 40 ans plus tard, le nombre de diplômés

dépassait 2,4 millions, soit plus de 10 personnes sur 100 âgées de 15 ans et plus. Exprimé différemment, alors que la population de personnes âgées de 15 ans et plus a augmenté d'à peine plus de 100 % entre 1951 et 1991, le nombre de diplômés universitaires a augmenté de près de 1 200 % pendant la même période.

L'augmentation du niveau de scolarité au Canada n'a pas seulement découlé du choix personnel des Canadiens qui décident de faire des études universitaires. Comme en témoignent les probabilités de passage, la pratique de poursuivre des études signifie aussi que le nombre de Canadiens qui abandonnent l'école avant d'avoir terminé au moins des études primaires, et plus récemment des études secondaires, a considérablement diminué. Le tableau 1.3 montre les changements dans les niveaux de scolarité depuis la Seconde Guerre mondiale avec la diminution considérable du pourcentage de Canadiens qui n'ont pas atteint la 9ᵉ année et la forte augmentation correspondante du pourcentage de diplômés universitaires. C'est au cours des premières décennies que l'on constate les plus fortes variations en pourcentage et dans la dernière décennie, une diminution marquée de ces pourcentages. Dans les années 50, 60 et 70, la cadence s'accélère dans les deux catégories de scolarité observées, c'est-à-dire pour le pourcentage de la population n'ayant pas atteint la 9ᵉ année et le pourcentage de diplômés universitaires. En 1961, près de 53 % plus de Canadiens avaient un grade universitaire qu'en 1951, et entre 1971 et 1981, le nombre de diplômés universitaires a augmenté de 67 %. Toutefois, les taux de variation ont fléchi dans les années 80, et le pourcentage d'étudiants qui quittaient l'université avec leur diplôme était seulement de 43 % ces années-là.

Tableau 1.3

Population de 15 ans et plus n'ayant pas atteint la 9ᵉ année et diplômés universitaires, en nombre et en pourcentage, selon l'année

	N'ayant pas atteint la 9ᵉ année			Diplômés universitaires		
Année	Nombre	%	Variation en pourcentage	Nombre	%	Variation en pourcentage
1951	5 069 134	51,9	...	188 783	1,9	...
1961	5 313 584	44,1	-15,0	352 876	2,9	52,6
1971	4 858 295	32,3	-26,8	718 775	4,8	65,5
1981	3 851 285	20,7	-35,9	1 490 185	8,0	66,7
1991	3 051 900	14,3	-30,9	2 419 750	11,4	42,5

... Nombres n'ayant pas lieu de figurer.

Source : Statistique Canada, *Niveau de scolarité et fréquentation scolaire*, 1993, p. 11.

Doit-on déduire de ce qui précède que le pourcentage de Canadiens qui obtiennent un grade universitaire est en train de diminuer? À une époque où l'importance accordée à l'éducation ne cesse de s'affirmer, une diminution de cette sorte serait inquiétante. On serait tenté de déduire des chiffres du tableau 1.3 que les taux de réussite dans les universités sont en train de fléchir, mais ce serait céder à une intuition erronée.

La crise apparente de la croissance relative ou de la variation en pourcentage des réussites universitaires dans les années 80 découle d'abord de deux facteurs démographiques. D'une part, le sommet de la cohorte des membres de la génération du baby-boom se trouvait à l'université à la fin des années 70 et au début des années 80. Bien que la tendance à poursuivre des études jusqu'au grade universitaire est demeurée aussi forte dans les cohortes suivantes, elles ont eu des répercussions nettement moins prononcées sur le niveau de scolarité en général simplement parce qu'elles étaient de plus petite taille que la cohorte des membres de la génération du baby-boom. D'autre part, au cours de la même période, la population canadienne a connu un vieillissement salutaire, et les Canadiens étaient relativement plus nombreux dans le groupe des plus de 65 ans. Les Canadiens âgés sont généralement moins scolarisés que les générations suivantes, et leur présence dans la population âgée de 15 ans et plus a aussi contribué à la diminution apparente des taux de rendement dans les universités. Par conséquent, bien qu'en valeur absolue l'augmentation du nombre de diplômés universitaires a été de 929 565 dans les années 80 contre 771 410 dans les années 70, la proportion de diplômés universitaires dans la population du Canada était plus petite dans les années 80 que dans les années 70, ce qui donne une impression de fléchissement dans le rendement universitaire.

Toutefois, un troisième facteur doit aussi être pris en considération. De la fin des années 60 à la fin des années 70, le système de l'enseignement postsecondaire a connu une période d'expansion sans précédent au Canada. Les universités se sont rapidement agrandies et de nouveaux établissements ont été créés. Le dynamisme de la période a tout naturellement rejailli sur le nombre de grades décernés. Les années 80, par contre, ont marqué une période de consolidation et, selon l'expression des recteurs, une période de réduction des dépenses. Les subventions sont devenues rares, et l'expansion a marqué le pas.

1.9 LES COURANTS ET LA RÉSERVE DE L'ÉDUCATION

Les raisons à l'origine des changements dans le rendement scolaire sont étudiées plus en détail aux chapitres suivants, mais les processus sous-jacents aux changements exposés jusqu'ici sont aussi intéressants. On peut considérer que les changements dans le rendement scolaire ou dans la *réserve* d'éducation pour la société canadienne tout entière sont la conséquence de quatre *courants* de population. La réserve d'éducation est soumise à l'influence de deux courants internes, le courant induit du flux des jeunes gens qui se déplacent à l'intérieur du système scolaire, et le courant induit du flux des immigrants qui arrivent au Canada. Les deux autres courants, tous deux externes, sont l'émigration et la mortalité. La hausse du flux des jeunes gens dans le système scolaire augmente la moyenne de la réserve d'éducation puisque le niveau de scolarité des jeunes générations est généralement plus élevé que le niveau de la génération de leurs parents et leurs grands-parents. Le courant externe représenté par le flux de la mortalité contribue aussi à une augmentation de la moyenne de la réserve, puisque le niveau de scolarité des générations les plus âgées est généralement moins élevé que le niveau de scolarité des générations plus jeunes. La contribution de la migration nette (immigration moins émigration) est plus difficile à résumer. Dans l'histoire du Canada, les immigrants ont toujours été plus nombreux que les émigrants et, depuis un siècle, le taux annuel de migration nette a donc toujours été positif. Par ailleurs, comme on le verra au chapitre 3, la scolarité des immigrants accueillis au Canada a toujours été égale et parfois supérieure à celle de la population canadienne. Le phénomène de l'émigration est moins bien connu, mais les émigrants paraissent posséder un

niveau de scolarité au-dessus de la moyenne. En effet, les Canadiens qui décident de s'expatrier ont généralement été recrutés par un employeur à l'étranger ou été attirés par des ouvertures d'emploi à l'étranger. L'attrait d'un emploi est probablement la première des motivations qui incitent les Canadiens à s'expatrier, mais une partie au moins doivent certainement revenir au Canada.

Toutefois, les flux de population de ces quatre courants sont relativement faibles par rapport à la population tout entière, et les changements dans la réserve d'éducation ne se manifestent pas du jour au lendemain. Même en une décennie, les courants de population internes et externes n'atteignent pas une proportion appréciable de l'ensemble de la population, et la variation nette de la réserve d'éducation est relativement faible sur des intervalles à court et même à moyen terme. La population des émigrants en particulier, qu'on estime pourtant entre 50 000 à 100 000 Canadiens par an, ne représente qu'une fraction infime de l'ensemble de la population canadienne.

Considérée dans son ensemble, la période qui a suivi la Seconde Guerre mondiale a été une époque de croissance non égalée dans la scolarisation au Canada. Cette croissance spectaculaire correspond exactement à ce qu'on espérait des années qui ont souvent été décrites par des expressions allégoriques telles que l'explosion des connaissances ou l'âge de l'information (Bell, 1976). Pourtant, dans le contexte historique de l'éducation avant la Seconde Guerre mondiale, cette croissance paraît aussi quelque peu inattendue. Comme John Porter le constate avec une certaine amertume dans *The Vertical Mosaic*, « le Canada s'est engagé dans le boom industriel de l'après-guerre avec une main-d'œuvre médiocrement scolarisée » [traduction libre] (1965, p. 155). Historiquement, le Canada a surtout compté sur l'immigration pour augmenter la réserve de main-d'œuvre qualifiée indispensable à l'ère industrielle. Et c'est effectivement le courant interne du flux des immigrants venant de l'étranger, et non la progression de la scolarisation des jeunes gens au Canada, qui a permis d'approvisionner le bassin de talents dans la population active canadienne.

Dans son premier rapport annuel (1964), le Conseil économique du Canada plaçait l'éducation au sommet de la liste des facteurs essentiels à une croissance saine et rapide de la productivité au Canada. Il estimait qu'il était indispensable d'accroître la réserve de l'éducation pour résister au dynamisme de l'économie américaine et recommandait de s'intéresser d'abord au courant interne du flux des jeunes Canadiens comme premier élément moteur pour élever le niveau de qualification de la main-d'œuvre. Il est évident que le système d'éducation canadien a réagit plus lentement que certains experts l'anticipaient, car en 1976 l'OCDE, Organisation de coopération et de développement économiques, regrettait encore l'indigence des efforts du Canada pour encourager la croissance de la scolarité. De manière quelque peu hyperbolique, la Commission concluait alors que l'éducation au Canada « approche donc manifestement d'un point critique » (OCDE, 1976, p. 112).

Sans aller jusqu'à vouloir prétendre que la croissance de la scolarité ne s'est pas accélérée après la Seconde Guerre mondiale, il demeure que dans les années 50 l'enseignement postsecondaire entrait rarement dans les prévisions budgétaires du gouvernement (Cameron, 1991). Par ailleurs, les études au-delà de l'enseignement secondaire se trouvaient assez loin dans les priorités familiales de la plupart des Canadiens. Ce n'est que lorsqu'ils ont été confrontés aux menaces d'une mondialisation irrésistible à partir de la seconde moitié du XX[e] siècle que les Canadiens ont commencé à sérieusement considérer l'importance de l'éducation. Comme le prouve la présence d'une commission chargée d'étudier les programmes d'éducation nationaux

à l'OCDE, la comparaison mondiale des progrès de l'éducation est devenue une nécessité impérative. Les progrès accomplis dans chaque pays sont aujourd'hui mesurés à l'échelle internationale, selon le produit intérieur brut, les taux de mortalité infantile ou la scolarité volontaire dans l'enseignement supérieur (Davies et Guppy, 1997b).

Comme la concurrence internationale et la progression de la pauvreté, les abandons scolaires constituent l'autre sujet principal de préoccupation pour l'éducation. Le rendement scolaire dans l'ensemble de la population et le rendement moyen ont tous deux augmenté, mais on peut craindre que certains enfants soient incapables de résister à la montée de la pression imposée par une scolarisation toujours plus poussée.

1.10 FAIBLE RENDEMENT ET ABANDONS SCOLAIRES

Les abandons scolaires, ou les enfants qu'on appelle parfois les « décrocheurs » parce qu'ils « décrochent » de l'école (Gilbert et Devereaux, 1993; Tanner, Krahn et Hartnagel, 1995), soulèvent une interrogation capitale pour l'éducation au Canada. En effet, à la croissance spectaculaire du nombre de diplômés universitaires correspond un nombre apparemment figé de jeunes qui ne terminent pas leurs études secondaires. Par exemple, d'après le Recensement de 1991, 55 610 jeunes gens de 20 à 24 ans, dont 56,7 % d'hommes, n'avaient pas atteint la 9e année. Dans une société où la plupart des observateurs s'accordent pour affirmer qu'un diplôme d'études secondaires représente le bagage *minimum* nécessaire sur le marché du travail, un niveau de scolarité inférieur à la 9e année d'études constitue un handicap sérieux. Dans la conjoncture actuelle de mondialisation de l'économie, certains observateurs considèrent que les jeunes gens qui abandonnent aujourd'hui leurs études trop tôt vont potentiellement épuiser les ressources de la société. Privés du bagage indispensable pour évoluer dans l'univers du XXIe siècle et occuper les emplois du futur, non seulement ces jeunes gens devront faire face à un avenir qui paraît sombre, mais ils risquent de constituer un boulet pour le progrès de la société en général et de la prospérité économique en particulier.

TABLEAU 1.4

POPULATION N'AYANT PAS ATTEINT LA 9e ANNÉE, EN NOMBRE ET EN POURCENTAGE, SELON L'ÂGE, 1951 À 1991

Année	15 à 24 ans		25 ans et plus	
	Nombre	%	Nombre	%
1951	892 582	41,6	4 176 552	54,9
1961	714 659	27,3	4 598 925	48,8
1971	491 865	12,4	4 366 430	39,4
1981	255 485	5,5	3 595 800	25,7
1991	145 740	3,8	2 906 160	16,6

Source : Statistique Canada, *Niveau de scolarité et fréquentation scolaire*, 1993, p. 11.

Comme le montre le tableau 1.4, 55 % des Canadiens de 25 ans et plus n'avaient pas atteint la 9ᵉ année en 1951. Toutefois, la situation s'est profondément transformée au cours des dernières décennies, et aujourd'hui, seulement 1 Canadien sur 6 âgé de 25 ans et plus n'a pas atteint la 9ᵉ année. Si l'on restreint la tranche d'âge à la cohorte des jeunes gens de 15 à 24 ans, on constate que le pourcentage a constamment diminué de 1951 à 1991. (On considère que la plupart des jeunes gens devraient avoir terminé la 9ᵉ année à 15 ans.) Dans la même cohorte, 42 hommes sur 100 n'avaient pas terminé la 9ᵉ année en 1951, mais en 1991 la situation était renversée, et seulement 4 hommes sur 100 n'avaient pas atteint la 9ᵉ année. Les hommes ont toujours été proportionnellement plus nombreux que les femmes à quitter l'école avant la fin de la 9ᵉ année, et la tendance s'est maintenue jusqu'à aujourd'hui. Au début du XXᵉ siècle, l'économie canadienne était surtout fondée sur les ressources naturelles, et les hommes trouvaient facilement un emploi dans le secteur primaire et les professions manuelles, en particulier l'exploitation forestière et minière, la pêche et l'agriculture, sans qu'ils éprouvent le besoin de prolonger leurs études. Toutefois, déjà en 1951, environ 20 % seulement de la population active du Canada était employée dans le secteur primaire, et le pourcentage était tombé à environ 5 % en 1991. Parallèlement, à peine moins de 15 % des Canadiens de 15 ans et plus n'avaient pas atteint la 9ᵉ année en 1991, et la plupart des Canadiens les moins scolarisés appartenaient aux générations les plus âgées. Cependant, une proportion substantielle de Canadiens n'a toujours pas un diplôme d'études secondaires.

Tableau 1.5

Population sans diplôme d'études secondaires, en nombre et en pourcentage, selon l'âge, 1991

Groupe d'âge	Population totale	Population sans diplôme d'études secondaires[1]	%
20 à 24 ans	1 960 595	415 085	21,2
25 à 34 ans	4 840 340	1 113 410	23,0
35 à 44 ans	4 353 575	1 083 260	24,9
45 à 54 ans	2 960 445	1 101 170	37,2
55 à 64 ans	2 385 235	1 275 280	53,5
65 ans et plus	2 932 320	1 887 875	64,4

1. Ne comprend pas les personnes qui ont un certificat ou un diplôme d'aptitude professionnelle équivalant à un diplôme d'études secondaires.

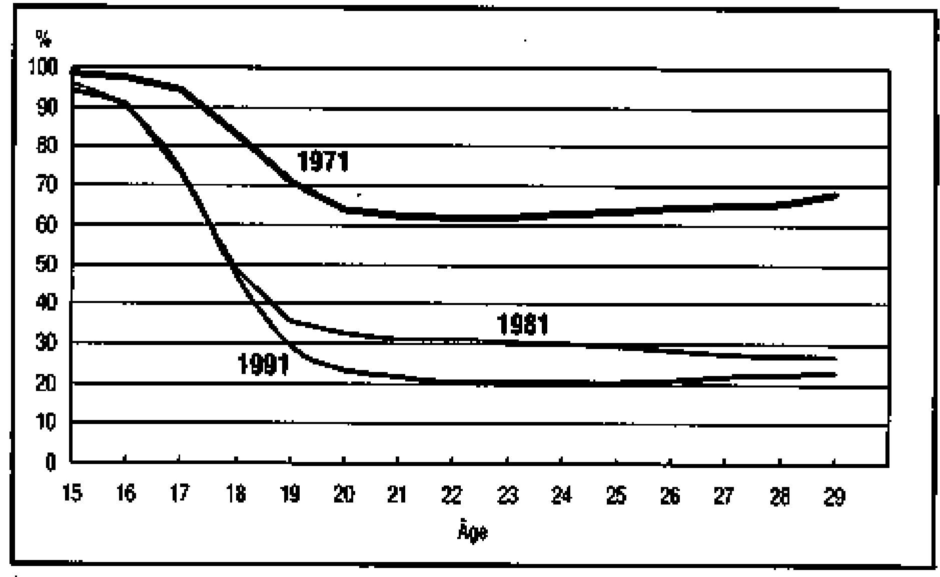
Source : Recensement du Canada de 1991, totalisations spéciales.

Dans l'enseignement secondaire, le taux d'abandons a considérablement diminué au Canada (tableau 1.5). En 1991, par contre, plus de 1 Canadien sur 5 âgé de 20 à 24 ans abandonnait encore ses études secondaires sans le diplôme qui sanctionne ces études. Si l'un des indicateurs de la scolarisation de masse aujourd'hui est que pratiquement tous les enfants terminent des études secondaires, le Canada est proche d'avoir atteint le but. Toutefois, le tableau 1.5 indique une diminution considérable du nombre d'abandons scolaires selon le groupe d'âge ces derniers temps. On constate un écart de plus de 39 % entre la cohorte la plus âgée (65 ans et plus) et la

cohorte des 35 à 44 ans. Cependant, les écarts sont loin d'être aussi importants entre le groupe des 35 à 44 ans et les deux cohortes les plus jeunes. La figure 1.11 montre la même tendance d'une manière différente. Le pourcentage de personnes sans diplôme d'études secondaires diminue substantiellement entre 1971 et 1981. Par exemple, plus de 60 % des 25 ans en 1971 n'avaient pas de diplôme d'études secondaires, mais seulement une décennie plus tard le pourcentage était tombé à moins de 30 %. Le fléchissement s'est poursuivi jusqu'en 1991 (20,4 %), mais la diminution était beaucoup moins forte pendant la décennie que la diminution entre 1971 et 1981.

FIGURE 1.11

PERSONNES SANS DIPLÔME D'ÉTUDES SECONDAIRES, EN POURCENTAGE, SELON L'ÂGE, CANADA, 1971, 1981 ET 1991



Sources : Recensements du Canada de 1971, 1981 et 1991.

Ces données incitent à penser qu'on se rapproche du but et que la scolarisation universelle est en bonne voie au Canada. Les analyses fondées sur les probabilités de passage renforcent la même impression. Malheureusement, on ne peut pas espérer que tous les Canadiens termineront un jour des études secondaires avec le diplôme qui sanctionne ces études. Les troubles d'apprentissage et d'autres intervenants empêcheront toujours certains élèves d'achever des études secondaires. Néanmoins, comme on l'a déjà fait remarquer, le taux de réussite au diplôme d'études secondaires est encore notablement moins élevé au Canada qu'aux États-Unis.

Les gouvernements fédéral et provinciaux ont tous pris des mesures destinées à favoriser le rendement dans l'enseignement secondaire. Ces mesures vont de l'initiative fédérale « L'école avant tout » aux initiatives qui ont entraîné la révision du contenu des programmes d'études pour

les rendre plus attrayants et les adapter aux élèves considérés comme étant « à risque » d'abandonner leurs études. Ces mesures sont particulièrement importantes, car elles s'efforcent d'apporter un remède à une population faiblement scolarisée qui risque d'être laissée pour compte à une époque où le niveau de scolarité demeure capital pour la réussite sur le marché du travail et l'engagement dans la vie communautaire (voir le chapitre 6).

1.11 LES NIVEAUX MÉDIANS DE SCOLARITÉ AU CANADA

Le nombre d'années de scolarisation des Canadiens est le dernier des indicateurs du rendement scolaire, et le nombre médian d'années de scolarité est une excellente mesure de la progression de ce rendement[6]. En 1971, le nombre médian d'années de scolarité pour la population âgée de 15 ans et plus était de 10,6 et, en deux décennies, ce nombre est passé à 12,5 (tableau 1.6). Toutefois, bien que le rendement scolaire continue à s'améliorer, la cadence de cette amélioration a peut-être ralenti. Pendant la décennie allant de 1971 à 1981, le nombre médian d'années de scolarité a augmenté de 1,2; de 1981 à 1991, ce nombre n'a augmenté que de 0,7 année. Le fléchissement de l'augmentation du nombre médian d'années de scolarité a été interprété comme une indication possible d'un « ralentissement du rythme de croissance enregistré à cet égard » (Mori et Burke, 1989, p. 14).

TABLEAU 1.6
NOMBRE MÉDIAN D'ANNÉES DE SCOLARITÉ, SELON LE SEXE, POPULATION ÂGÉE DE 15 ANS ET PLUS, 1971 À 1991

	Hommes		Femmes	
Année	Nombre médian d'années	Variation en pourcentage	Nombre médian d'années	Variation en pourcentage
1971	10,5	...	10,6	...
1976	11,3	7,6	11,4	7,5
1981	11,9	5,3	11,8	3,5
1986	12,2	2,5	12,2	3,4
1991	12,5	2,5	12,5	2,5

... Nombres n'ayant pas lieu de figurer.
Sources : Recensements du Canada, années diverses.

Comme on l'a vu, on peut trouver plusieurs explications pour le ralentissement apparent de la progression dans le rendement scolaire. D'une part, le ralentissement pourrait simplement découler des changements de l'état de la population. La cohorte née au plus fort de l'explosion démographique a terminé ses études secondaires entre 1978 et 1982. Les cohortes suivantes sont plus petites, et leur incidence sur le nombre médian d'années de scolarité générale est forcément plus faible. D'autre part, le ralentissement de la hausse du nombre médian d'années de scolarité pourrait correspondre à un effet de plafonnement causé par le fait que l'énorme majorité des élèves termine aujourd'hui des études secondaires, associé à l'ampleur, mais pas forcément la longueur, des options offertes dans l'enseignement supérieur.

Les derniers relevés du rendement scolaire montrent des niveaux médians de scolarité pratiquement identiques pour les hommes et pour les femmes, mais leur parcours est habituellement différent (tableau 1.6). Les hommes étaient plus nombreux que les femmes aux deux extrémités de la scolarité. Autrement dit, le nombre moyen d'années de scolarité était sensiblement le même pour les hommes et pour les femmes, mais les hommes étaient proportionnellement plus nombreux à abandonner leurs études secondaires ou à terminer des études universitaires. Le tableau a été profondément modifié au cours des deux dernières décennies. En 1971, plus d'hommes que de femmes n'avaient pas atteint la 9[e] année, mais en 1991, le pourcentage d'hommes et de femmes était le même (14,3 %). À l'autre extrémité de la répartition, 6,6 % des hommes de 15 ans et plus avaient un grade universitaire en 1971, comparativement à seulement 3 % des femmes. Toutefois, entre 1971 et 1991, le nombre de femmes qui ont terminé des études supérieures a triplé, et 1 femme sur 10 âgée de 15 ans et plus avait un grade universitaire en 1991. Le nombre de diplômés universitaires a aussi augmenté chez les hommes au cours de la même décennie et, même si leur nombre a seulement doublé, 12,8 % des hommes de 15 ans et plus avaient un grade universitaire en 1991 (voir le chapitre 4 pour plus de détails).

1.12 CONCLUSION

Dans le présent chapitre, on a brièvement exposé l'histoire de l'éducation au Canada avec les changements démographiques qui ont touché la population des élèves et des enseignants. Cette histoire, et en particulier les moments où les différents virages ont été amorcés dans la scolarisation, montre l'importance des changements de l'état de la population pour comprendre l'évolution de l'éducation au Canada. On a montré les répercussions des brusques changements démographiques du XX[e] siècle sur la composition, la répartition géographique et surtout la taille de la population. Si les taux de natalité poursuivent la trajectoire régulière qu'ils ont adoptée ces 30 dernières années, la croissance naturelle de la population n'entraînera probablement pas dans les inscriptions les rebondissements imprévisibles de la dernière moitié du siècle. Par ailleurs, si l'immigration est maintenue à un pourcentage de la population nationale fixé par le gouvernement fédéral, on devrait éviter au Canada les mutations démographiques parfois anarchiques qu'il a subies au XX[e] siècle. Toutefois, si, comme on le souhaite dans certains milieux, la responsabilité de l'immigration était confiée aux provinces et que chaque province applique des mesures différentes en matière d'immigration, la stabilité pourrait ne pas survenir.

À côté de la variation des chiffres de population, ce sont les taux de participation volontaire qui représentent la force motrice des inscriptions scolaires, surtout après l'âge limite de la fréquentation scolaire obligatoire. Dans l'enseignement postsecondaire, où ces taux sont les plus révélateurs pour prévoir les inscriptions, la hausse constante de la scolarité volontaire a entraîné le secteur de l'enseignement supérieur sur la voie de l'expansion. Cette effervescence expansionniste ne pourra pas se maintenir indéfiniment, mais il est impossible de prévoir avec exactitude quand la progression de la scolarité volontaire va commencer à fléchir. Toutefois, les premières estimations des inscriptions pour 1995 et 1996 incitent déjà à penser que leur nombre plafonne, et peut-être même qu'il est en diminution.

La hausse du niveau de scolarité des Canadiens et ses conséquences pour le système scolaire ont eu des répercussions profondes dans l'effectif enseignant, qui fait l'objet du chapitre suivant. Qui sont les professeurs de tous ces élèves et de tous ces étudiants, et comment la profession a-t-elle évolué au cours des dernières décennies?

Notes en fin de chapitre

1. Le Québec constitue ici une exception notable. En effet, cette province n'a commencé à prendre de mesures législatives sur la scolarité obligatoire que beaucoup plus tard au siècle suivant, d'abord parce que l'enseignement était réglementé par les Églises. Le Québec et Terre-Neuve n'ont imposé de scolarité obligatoire qu'en 1943 (Hunter, 1986).
2. On n'envisage jamais un taux de fréquentation quotidienne à 100 %, car les absences justifiées par des raisons naturelles sont inévitables (maladie de l'élève, accident ou décès dans la famille, voyages en famille, par exemple). Statistique Canada a cessé de rapporter régulièrement la fréquentation moyenne quotidienne dans les années 70, probablement parce qu'on a alors considéré que la fréquentation scolaire à temps plein avait été généralisée.
3. Par contre, les différences régionales entre les taux de fréquentation relevés plus tôt étaient tangibles et elles mettaient en évidence l'irrégularité de la scolarisation. Par exemple, en 1920, les taux de fréquentation dans les écoles publiques primaires et secondaires variaient du plus bas (60,8 %) à Terre-Neuve au plus haut (79,8 %) en Colombie-Britannique.
4. Le taux de fécondité totale est l'estimation du nombre moyen d'enfants nés de la même mère.
5. Les premières années, les relevés des diplômes décernés ne faisaient pas la distinction entre baccalauréats et diplômes de premier grade professionnel. Par souci de cohérence, on n'a pas fait non plus la distinction ici.
6. La médiane est la valeur centrale d'une série numérique rangée par ordre de grandeur, autrement dit ici la valeur au-dessus de laquelle se trouve une moitié de la population et en dessous de laquelle se trouve l'autre moitié de la population.

CHAPITRE

2

L'ÉVOLUTION DES PROFESSIONS DE L'ENSEIGNEMENT

Dans le chapitre d'introduction, on a exposé le thème de la « société scolarisée » pour illustrer l'importance croissante de l'éducation formelle dans l'économie et la société du Canada. Le présent chapitre aborde le rôle que le personnel enseignant a joué et continue de jouer dans la transformation du Canada en une société de plus en plus scolarisée. La professionnalisation et la spécialisation du personnel enseignant font partie intégrante de cette transformation. Le développement de l'effectif enseignant, dont la profession dépend en majeure partie des gouvernements provinciaux et des Églises, parallèlement à la création d'un grand bassin d'élèves et d'étudiants à temps plein a constitué un élément central de l'institutionnalisation de la scolarisation.

La dimension considérable du système d'éducation public contemporain témoigne de l'importance de la place occupée par l'éducation dans l'économie et la vie de la société. Le secteur de l'enseignement emploie plusieurs centaines de milliers de Canadiens, dont plus de 300 000 professeurs à temps plein au primaire et au secondaire. Au Canada, les professions de l'enseignement sont parmi les plus nombreuses, et leur nombre continue d'augmenter plus vite que dans les autres catégories professionnelles (Coish, 1994; Guppy et Davies, 1996). Les professeurs du primaire et du secondaire excèdent en nombre toutes les autres catégories professionnelles, et non seulement leur nombre dépasse le nombre de comptables, de vérificateurs et d'autres agents financiers, mais il est beaucoup plus élevé que celui des avocats et des notaires. Deux catégories professionnelles seulement dépassent en nombre les professions de l'enseignement : la catégorie des secrétaires et sténographes et la catégorie des aides-comptables et commis-comptables.

Au Canada, le milieu de l'enseignement est en constante évolution, en particulier parce que la demande de professeurs varie au gré des changements démographiques. Toutefois, depuis quelques années, les enseignants sont de plus en plus souvent exposés à des contraintes

professionnelles nouvelles et ils doivent faire face à des défis beaucoup plus difficiles à relever que dans le passé. La pression exercée par les compressions budgétaires, une société toujours plus exigeante, la multiplication des connaissances de base, les bouleversements de la technologie et le renforcement de la diversité démographique entretiennent dans la profession une situation de stress constant. Les enseignants font l'objet de nombreuses critiques. On estime souvent que leur rémunération est trop élevée et que la qualité de leur enseignement laisse à désirer (voir par exemple Lewington et Orpwood, 1993). Si le public conserve généralement sa confiance dans l'enseignement, cette confiance s'est indéniablement affaiblie au cours des dernières années (Guppy et Davies, 1997).

Comme on l'a vu dans l'introduction, les craintes soulevées par l'enseignement public ne sont pas surprenantes compte tenu de l'intensification de la politisation de l'éducation ces dernières années, de la complexité croissante du monde moderne et des incertitudes qui guettent la société (Giddens, 1990). L'incertitude, dans le sens donné par Giddens à ce mot, provient en majeure partie de la cadence aussi bien que de l'amplitude des bouleversements sociaux. Entre autres conséquences, cette incertitude se manifeste par la hantise de plus en plus évidente de pouvoir se préparer à un avenir qui est lui-même incertain. Les entreprises sont préoccupées par l'évolution des marchés et craignent de ne pas trouver une main-d'œuvre correctement formée. Les parents s'inquiètent pour la scolarisation de leurs enfants, parce que le bagage scolaire est devenu un gage indispensable de stabilité à long terme. Cependant, l'importance grandissante qui est mise sur l'éducation est aussi une arme à double tranchant. Les parents, le monde des affaires et les gouvernements n'ont pas d'autre choix que de faire confiance aux enseignants pour nantir les élèves des compétences et des dispositions qui leur seront nécessaires pour réussir dans la société contemporaine. À une époque où l'incertitude est immense, les projecteurs sont braqués sur les enseignants, et les groupes d'étude ainsi que les commissions d'enquête parlementaire qui se sont multipliés partout au Canada n'ont cessé de réclamer des réformes dans l'éducation, et en particulier la réorganisation de l'enseignement. Le but de ces réformes n'apparaît encore que vaguement, mais les pressions exercées sur l'enseignement assombrissent l'avenir de la profession.

Dans le présent chapitre, on a d'abord considéré les enseignants du primaire et du secondaire pour retracer l'évolution de la profession d'enseignant. On a mis l'accent sur les virages historiques dans le nombre d'enseignants, les changements dans la rémunération des enseignants, et certaines dynamiques du marché du travail qui ont exercé une influence sur les flux et les reflux de la profession d'enseignant. Les quatre étapes marquantes dans l'évolution de l'enseignement au Canada sont résumées à la fin du chapitre.

2.1 DÉFINITIONS

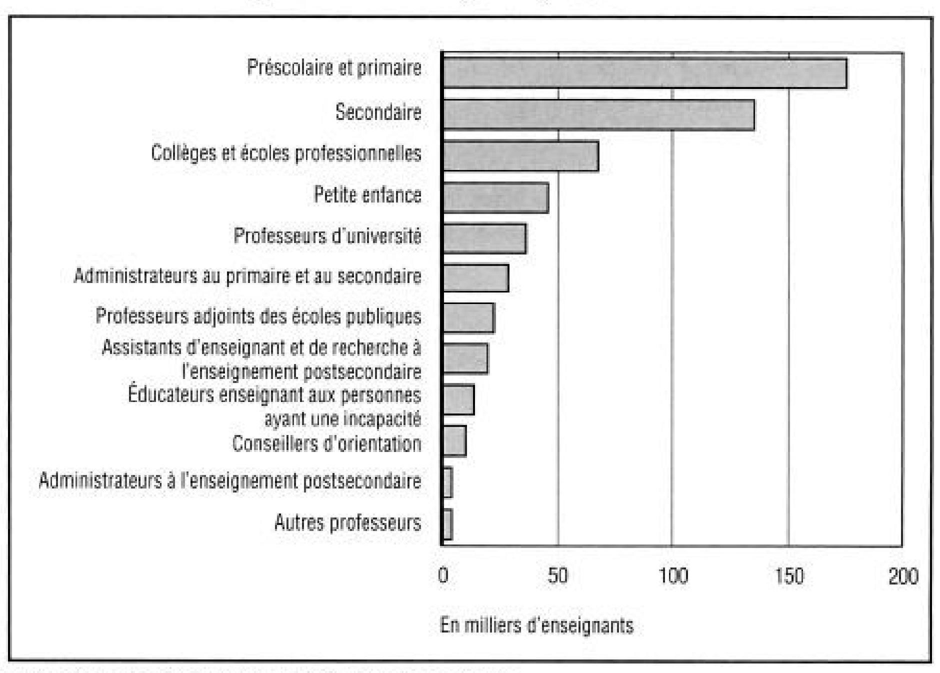
Les catégories professionnelles qui peuvent correspondre à une définition de profession de l'enseignement ne sont pas toujours faciles à cerner. Beaucoup de catégories entrent dans cette définition (figure 2.1), mais ce sont les catégories de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire (175 965 enseignants en 1991) et de l'enseignement secondaire (136 005 enseignants en 1991)[1] qui sont les plus importantes en nombre. La catégorie des administrateurs de l'enseignement primaire et secondaire arrive en sixième position, et cette catégorie doit être comprise dans toute étude portant sur la profession d'enseignant. On pourrait aussi inclure dans une telle étude les conseillers d'orientation et les professeurs adjoints des écoles publiques, mais

ces derniers sont souvent laissés de côté (voir par exemple Lockhart, 1991; King et Peart, 1992).

Les professeurs des collèges et des écoles professionnelles ainsi que les professeurs d'université constituent deux autres grandes catégories, bien que dans ces deux catégories les enseignants partagent souvent leur temps avec des activités de recherche, surtout dans les universités, mais aussi dans les collèges et les écoles professionnelles. Ces deux catégories sont complétées par la catégorie des administrateurs à l'enseignement postsecondaire et la catégorie des assistants à l'enseignement et à la recherche à l'enseignement postsecondaire. Il est particulièrement difficile d'inclure cette dernière catégorie, car elle comprend des étudiants qui sont aussi chargés de cours ou assistants de recherche. La même ambiguïté se retrouve dans la catégorie des éducateurs enseignant aux personnes ayant une incapacité, dont une partie travaillent effectivement dans des écoles publiques ou privées, mais dont une autre partie œuvrent dans des centres de rééducation et entreraient plutôt dans la définition des professionnels de la santé. Les éducateurs de la petite enfance, qui travaillent pour la plupart dans des garderies et des jardins d'enfants, sont rarement inclus dans la profession d'enseignant. Enfin, il y a la catégorie des autres professeurs (auto-écoles, écoles de mannequins et écoles de maintien, par exemple). Bien qu'ils comportent manifestement une certaine forme d'enseignement, ces emplois ne sont ordinairement pas considérés comme faisant partie de la profession d'enseignant. À de rares exceptions près, on a respecté la coutume et limité cette étude aux principales catégories. Les éducateurs de la petite enfance sont la seule exception véritable, et ils ont été compris chaque fois que cela était possible, mais les données sur leur catégorie ne sont pas nombreuses.

Figure 2.1

Enseignants à temps plein, selon la profession, Canada, 1991



Source : Recensement du Canada de 1991, totalisations spéciales.

2.2 BREF HISTORIQUE DE LA PROFESSION AU CANADA

Au Canada, les enseignants n'ont pas toujours constitué une véritable catégorie professionnelle relativement bien rémunérée. Jusqu'au milieu du XIX[e] siècle, c'est en dehors du système scolaire que les Canadiens apprenaient un métier et leurs responsabilités à l'égard de la collectivité et de la vie familiale. L'enseignement était généralement spontané, sans organisation structurée, et il n'était pas reconnu par les gouvernements. Ce n'est que vers la fin du siècle que la scolarisation a commencé à être fermement implantée dans la plupart des provinces, quoique pas dans toutes les régions du Canada (Phillips, 1957; Wilson et autres, 1970; Curtis, 1988). Au début, les enseignants étaient peu considérés et leurs conditions d'emploi, généralement précaires. L'histoire de l'éducation au Canada est constellée de récits sur la condition souvent pitoyable des enseignants qui devaient inculquer des rudiments de lecture, d'écriture et de calcul aux enfants (voir Wilson, 1995, par exemple). Pourtant, dans les années 20, sous l'impulsion conjuguée des enseignants, des parents et des gouvernements, l'alphabétisation et l'enseignement primaire ont commencé à se répandre et l'effectif enseignant, à se renforcer. Le nombre de nouveaux enseignants a suivi les hauts et les bas du parcours vers la généralisation de l'enseignement primaire puis de l'enseignement secondaire. Le Canada avait entrepris une marche intransigeante vers la société scolarisée, et la formation des enseignants est devenue l'une des priorités des gouvernements et des stratèges de l'élaboration des politiques en matière d'éducation.

Dans l'histoire de l'éducation au Canada, le grand tournant s'est produit pendant les années qui ont suivi la Seconde Guerre mondiale. On a vu au chapitre précédent comment les pressions de l'explosion démographique et de la tendance à poursuivre des études secondaires et postsecondaires ont provoqué l'expansion du système scolaire au cours de l'après-guerre. On verra ici comment ces pressions ont entraîné une augmentation continue de la demande d'enseignants à tous les niveaux, de l'éducation préscolaire à l'enseignement universitaire.

Le tableau 2.1 montre l'évolution de l'effectif enseignant au primaire et au secondaire de 1955 à 1993. La première rangée indique le nombre d'enseignants pour chaque année mentionnée, la deuxième rangée, la variation en pourcentage par rapport à l'année de référence (1955), et la troisième rangée, la variation en pourcentage par rapport à l'année de la colonne immédiatement à gauche. Entre 1955 et 1965, le nombre d'enseignants au primaire et au secondaire a considérablement augmenté, passant de 123 800 à 211 800, ce qui représente une augmentation de 71 % en 10 ans seulement. Le nombre de ces enseignants a atteint un sommet au milieu des années 70, quand il a plus que doublé par rapport à 1955. Au cours de la décennie suivante, le nombre d'enseignants a diminué chaque année. La demande d'enseignants a faibli en partie à cause du vieillissement des membres de la génération issue du baby-boom, qui ont commencé à sortir du système scolaire.

Tableau 2.1

Hausse de l'effectif enseignant comparée à certaines variables démographiques et professionnelles, 1955 à 1993

	1955	1960	1965	1970	1975	1980	1985	1990	1993
Enseignants au primaire et au secondaire (en milliers)	123,8	164,0	211,9	272,3	281,0	276,3	267,6	297,1	301,4
Variation en pourcentage par rapport à l'année de référence (1955)	...	32	71	120	127	123	116	140	144
Variation en pourcentage par rapport à la colonne de gauche	...	32	29	29	3	−2	−3	11	1
Inscriptions au primaire et au secondaire (en milliers)	3 291,4	4 204,4	5 201,3	5 836,1	5 594,7	5 106,3	4 927,8	5 141,0	5 363,2
Variation en pourcentage par rapport à l'année de référence (1955)	...	28	58	77	70	55	50	56	63
Variation en pourcentage par rapport à la colonne de gauche	...	28	24	12	−4	−9	−3	4	4
Population totale (en milliers)[1]	**16 081,0**	**18 238,0**	**20 015,0**	**21 568,0**	**22 993,0**	**24 574,0**	**25 309,3**	**27 296,9**	**28 753,0**
Variation en pourcentage par rapport à l'année de référence (1955)	...	13	25	34	43	53	57	70	79
Variation en pourcentage par rapport à la colonne de gauche	...	13	10	8	7	7	3	8	5
Taux de rétention (population de 14 à 17 ans)	53,5	66,2	79,6	87,9	85,0	85,0	..	..	..
Rapport élèves-enseignant	26,6	25,6	24,6	21,4	19,9	18,5	18,4	17,3	17,8

.. Nombres indisponibles.

... Nombres n'ayant pas lieu de figurer.

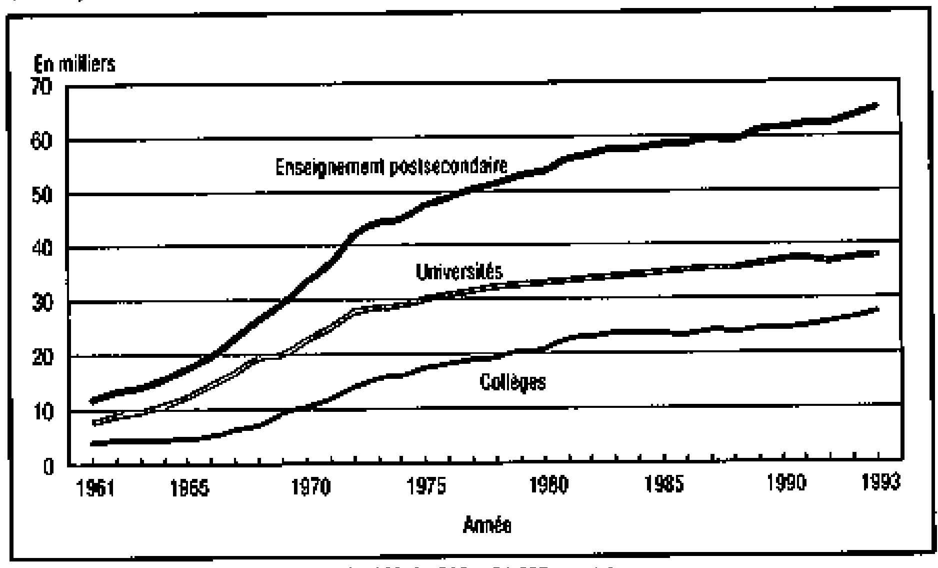
1. Pour les années de recensement 1956, 1961, 1966, 1971, 1976, 1981, 1986 et 1991. Pour 1993, *Tendances sociales canadiennes*, été 1994.

Note : Les pourcentages ont été arrondis au nombre entier le plus proche.

Sources : Easton, 1988; Lockhart, 1991; Statistique Canada, *L'éducation au Canada*, années diverses; Statistique Canada, *Statistiques de l'éducation — estimations*, années diverses; Statistique Canada, *Âge, sexe et état matrimonial*, série « Le Pays », 1992; *Tendances sociales canadiennes*, été 1994.

La période de stagnation s'est prolongée jusqu'à la répercussion du baby-boom qui a de nouveau stimulé la demande d'enseignants à partir du milieu des années 80. Sur les trois principaux groupes professionnels de la population active, ce sont les enseignants du primaire et du secondaire qui ont connu la progression la plus rapide, avec une croissance de 7,1 % entre 1986 et 1991. Si l'on ajoute les suppléants, les conseillers pédagogiques, les professeurs des établissements privés et les autres professions liées à l'enseignement primaire et secondaire, en 1991, l'effectif enseignant a augmenté pour atteindre 419 810 personnes, et le taux de croissance au cours des cinq années est passé à 14,1 %[2]. Toutefois, l'expansion des années 50, 60 et 70 a été extraordinaire, et on ne connaîtra sans doute plus de circonstances aussi exceptionnelles.

FIGURE 2.2
NOMBRE D'ENSEIGNANTS À TEMPS PLEIN À L'ENSEIGNEMENT POSTSECONDAIRE, SELON LE NIVEAU, CANADA, 1961 À 1993



Sources : Statistique Canada, produits nos 81-220, 81-568 et 81-229 au catalogue.

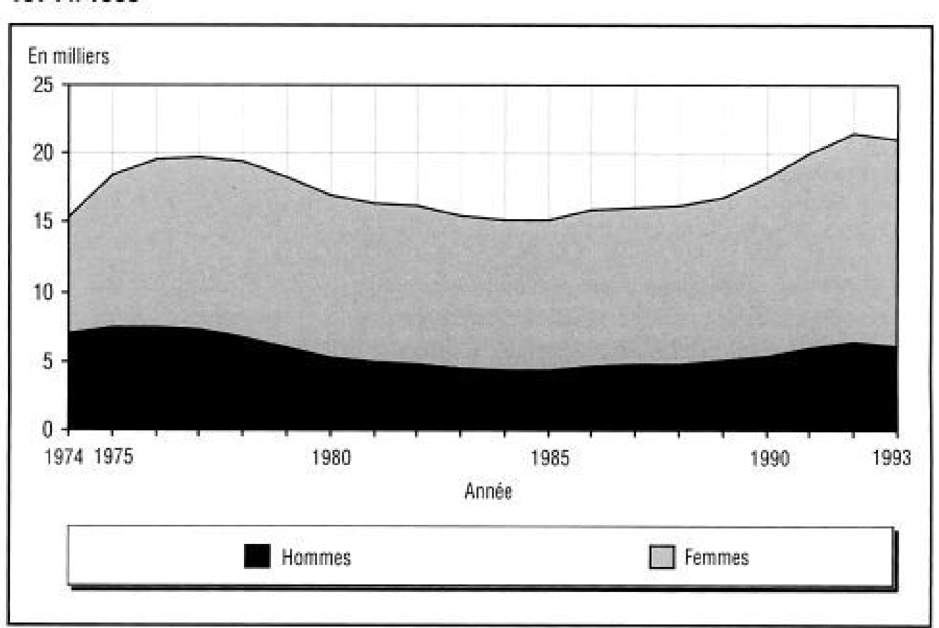
À l'enseignement postsecondaire, le nombre d'enseignants a progressé parallèlement à l'expansion de l'enseignement primaire et secondaire (figure 2.2). De fait, la croissance dans l'enseignement postsecondaire a été encore plus régulière que dans l'enseignement primaire et secondaire, surtout parce que, comme on l'a vu au chapitre précédent, la fréquentation scolaire n'a pas été directement aussi sensible aux phénomènes d'explosion et d'effondrement démographiques.

Les variations du nombre d'étudiants qui ont obtenu leur grade d'une université canadienne dans une discipline de l'enseignement révèlent aussi à leur manière comment la période de stagnation a été suivie d'un regain d'activité dans le secteur de l'enseignement. Le nombre de ces diplômés s'est parfaitement adapté au fléchissement de la demande d'enseignants sur le marché du travail à la fin des années 70 (figure 2.3a), et il a diminué jusqu'en 1984 pour rebondir et dépasser les chiffres du milieu des années 70. La tendance a été sensiblement la même chez les hommes et chez les femmes.

La comparaison de la croissance de l'effectif enseignant avec les augmentations de la population totale et les variations de la population d'âge scolaire fournit une autre illustration. Comme on le voit au tableau 2.1, de 1955 à 1993, le nombre d'enseignants dans l'enseignement primaire et secondaire a augmenté de 144 % et dépassé à la fois la croissance de la population totale (79 %) et de la population d'âge scolaire (63 %). Au cours de la même période, le rapport élèves-enseignant a diminué pour passer de 26,6/1 à 17,8/1.

FIGURE 2.3A

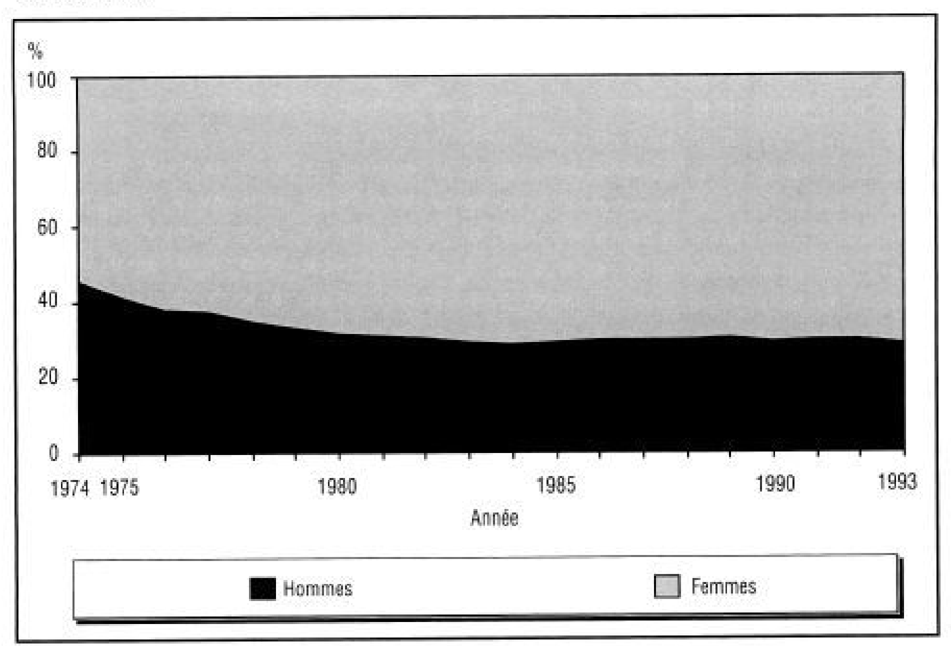
NOMBRE DE DIPLÔMÉS EN ENSEIGNEMENT DANS LES UNIVERSITÉS CANADIENNES, HOMMES ET FEMMES, 1974 À 1993



Source : Recensement du Canada de 1991.

Figure 2.3b

Proportion de diplômés en enseignement dans les universités canadiennes, hommes et femmes, 1974 à 1993

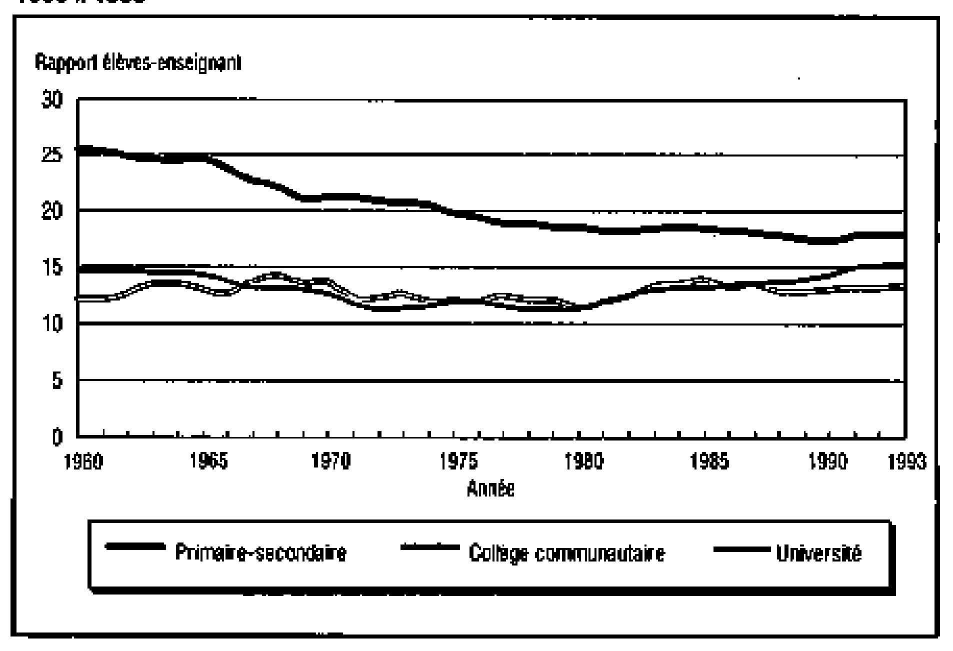


Source : Recensement du Canada de 1991.

Trois tendances sont particulièrement intéressantes en ce qui a trait à cette période. D'une part, le nombre d'enseignants a considérablement augmenté (71 %) entre 1955 et 1965, mais le rapport élèves-enseignant n'a que légèrement diminué (2,0). La progression de l'effectif enseignant a donc juste suivi la croissance du nombre d'élèves. D'autre part, le rapport a ensuite rapidement baissé et même profondément diminué de 4,7, pour passer de 24,6 élèves par enseignant à 19,9 élèves par enseignant entre 1965 et 1975 (la période à laquelle les membres de la génération du baby-boom ont dépassé l'âge de l'enseignement secondaire). Enfin, le rapport a encore baissé de 2,6 entre 1975 et 1990, période où le nombre d'enseignants a atteint un sommet. L'effectif enseignant est donc demeuré relativement stable pendant une période de fluctuations dans les inscriptions. Comme une faible partie seulement de la diminution du rapport élèves-enseignant par classe s'est répercutée sur les variations de la proportion d'élèves dans l'enseignement primaire ou dans l'enseignement secondaire (Easton, 1988, p. 47), les classes les moins nombreuses ont servi de levier pour éviter des mises à pied massives (Lockhart, 1991, p. 24). À titre de comparaison, le rapport n'a pratiquement pas changé dans les universités ou les collèges au cours de la période de 1960 à 1993 (figure 2.4).

Figure 2.4

Rapport entre les élèves à temps plein et les enseignants à temps plein, selon le niveau, 1960 à 1993



Sources : Statistique Canada, *Recueil de statistiques chronologiques de l'éducation de la naissance de la Confédération à 1975*, 1978; Statistique Canada, *Statistiques de l'enseignement — estimations*, années diverses; Statistique Canada, *L'éducation au Canada*, années diverses.

Pour résister à des restrictions budgétaires de plus en plus sévères et au fléchissement des inscriptions sans procéder à des licenciements massifs, les conseils scolaires ont commencé à convertir les postes occupés jusqu'ici par des enseignants à temps plein en des postes temporaires ou à temps partiel. Ces « mises à pied silencieuses » ont eu la conséquence néfaste de créer une structure à deux niveaux, qui réserve la sécurité d'emploi aux enseignants déjà dans la profession et soumet les nouveaux arrivants à des impératifs dictés par le marché. La méthode a cependant eu l'avantage d'offrir aux enseignants des horaires assouplis et d'autres formules de travail (Lockhart, 1991, p. 25 et 26). Le pourcentage des postes à temps partiel est passé de 2,5 % de l'ensemble des enseignants en 1972 à 10,3 % en 1994 (tableau 2.2).

Tableau 2.2

Enseignants à temps plein et à temps partiel au primaire et au secondaire, Canada, 1972 à 1994

Année	Enseignants à temps plein	Enseignants à temps partiel	Enseignants à temps partiel %	**Ensemble des enseignants**
1972-1973	190 655	4 938	2,5	**195 593**
1974-1975	194 542	7 104	3,5	**201 646**
1976-1977	199 468	9 800	4,7	**209 268**
1978-1979	199 455	11 736	5,6	**211 191**
1983-1984	270 992	19 358	6,7	**290 350**
1984-1985	267 598	21 810	7,5	**289 408**
1985-1986	267 620	23 987	8,2	**291 607**
1986-1987	269 899	26 203	8,8	**296 102**
1987-1988	276 447	25 969	8,6	**302 416**
1988-1989	282 201	27 184	8,8	**309 385**
1989-1990	289 626	29 231	9,2	**318 857**
1990-1991	296 271	31 731	9,7	**328 002**
1991-1992	303 055	33 003	9,8	**336 058**
1992-1993	303 272	35 040	10,4	**338 312**
1993-1994	306 227	34 988	10,3	**341 215**

Sources : Données de 1972 à 1979, Statistique Canada, *Statistiques de l'enseignement*; données de 1983 à 1994, Statistique Canada, *L'éducation au Canada*.

Au cours de la période de l'après-guerre, l'effectif enseignant a connu dans l'ensemble une expansion remarquable qui a suivi la croissance de la population du Canada et du nombre de Canadiens qui poursuivent des études secondaires et postsecondaires.

2.3 QUI SONT LES ENSEIGNANTS? LA DÉMOGRAPHIE DE LA PROFESSION

L'image traditionnelle du personnel enseignant est celle d'une population jeune, en grande partie féminine, faiblement rémunérée et peu considérée à une extrémité, et d'une population plus âgée, en grande partie masculine et mieux rémunérée à l'autre extrémité. Une autre image de la profession se trouve dans l'expression d'une certaine mobilité sociale, qui permet aux jeunes gens d'origine modeste (surtout les hommes) d'améliorer leur condition dans la société. Bien qu'à certains égards ces images demeurent valables aujourd'hui, on constate des changements non négligeables quant au niveau auquel les enseignants entrent dans la profession, à la composition, à la motivation du choix de carrière et à la rémunération du personnel enseignant. Dans la présente partie, on étudiera la composition de l'effectif enseignant au primaire et au secondaire selon le sexe, l'origine ethnique, l'âge et le milieu socioéconomique.

TABLEAU 2.3

NOMBRE D'ENSEIGNANTS, SELON LE SEXE, LE REVENU MOYEN ET L'EMPLOI, 1971 À 1991

					Revenu moyen			
Enseignement et professions connexes	1971	1981	1986	1991	1970	1980	1985	1990
Total			Nombre			en dollars		
Enseignement universitaire, professeurs	23 455	33 615	36 890	48 480	..	24 701	37 456	46 892
Enseignement universitaire et professions connexes, n.c.a.[1]	3 030	11 075	16 645	21 360	..	8 969	13 356	17 543
Éducation préscolaire et enseignement primaire, professeurs	146 060	173 670	189 310	208 970	..	19 205	24 348	32 284
Enseignement secondaire, professeurs	111 105	137 720	131 675	142 130	..	21 915	31 413	39 429
Enseignement primaire et secondaire et professions connexes, n.c.a.	14 595	30 275	37 375	68 110	..	15 716	10 976	16 648
Enseignement dans les collèges et les écoles professionnelles, professeurs	8 975	30 315	36 300	40 680	..	20 134	28 562	35 622
Enseignement de beaux-arts, professeurs, n.c.a.	14 505	18 680	22 445	28 000	..	9 623	12 130	18 157
Enseignement postsecondaire, professeurs, n.c.a.	10 495	6 435	4 825	7 825	..	21 391	26 591	35 857
Enseignement aux élèves en difficulté, professeurs, n.c.a.	5 280	19 965	23 390	26 605	..	15 997	20 748	26 217
Enseignement technique, instructeurs et agents de formation, n.c.a.	5 755	14 530	15 480	18 760	..	15 114	23 303	29 667
Autre — Enseignement et professions connexes, n.c.a.	6 040	12 890	13 240	18 425	..	16 013	20 480	26 558
Total — Enseignement et professions connexes	**349 295**	**489 170**	**527 575**	**629 345**	...	...	...	...
Total — Enseignement et professions connexes en pourcentage de la population active totale	**4**	**4**	**4**	**4**	...	...	...	...
Population active totale	**8 813 340**	**12 267 075**	**13 141 750**	**14 905 395**		**12 925**	**18 733**	**24 329**
Hommes			Nombre			en dollars		
Enseignement universitaire, professeurs	19 540	25 365	27 045	33 625	..	31 833	43 067	53 725
Enseignement universitaire et professions connexes, n.c.a.[1]	2 225	6 190	9 310	11 455	..	10 659	16 302	20 121
Éducation préscolaire et enseignement primaire, professeurs	25 900	34 045	36 835	37 875	..	22 765	33 685	41 580
Enseignement secondaire, professeurs	61 645	79 605	72 715	74 320	..	25 301	35 764	44 022
Enseignement primaire et secondaire et professions connexes, n.c.a.	3 705	5 765	6 300	11 995	..	25 042	20 174	26 158
Enseignement dans les collèges et les écoles professionnelles, professeurs	6 375	18 375	20 850	21 925	..	25 042	33 711	41 663
Enseignement de beaux-arts, professeurs, n.c.a.	4 690	5 225	5 965	7 495	..	13 247	20 002	26 791
Enseignement postsecondaire, professeurs, n.c.a.	5 585	2 420	1 280	2 555	..	25 286	32 777	41 740
Enseignement aux élèves en difficulté, professeurs, n.c.a.	1 405	5 760	5 805	5 890	..	17 987	25 392	33 096
Enseignement technique, instructeurs et agents de formation, n.c.a.	3 915	9 460	9 490	10 740	..	19 815	27 281	34 282
Autre — Enseignement et professions connexes, n.c.a.	3 180	6 015	5 830	7 330	..	21 272	27 382	33 596
Total — Enseignement et professions connexes	**138 165**	**190 225**	**201 425**	**225 285**	...	...	...	...
Total — Enseignement et professions connexes en pourcentage de la population active totale	**2**	**3**	**3**	**3**	...	...	...	...
Population active totale	**5 760 245**	**7 266 605**	**7 400 470**	**8 105 420**	..	**16 908**	**23 231**	**29 847**

TABLEAU 2.3 (FIN)

NOMBRE D'ENSEIGNANTS, SELON LE SEXE, LE REVENU MOYEN ET L'EMPLOI, 1971 À 1991

Enseignement et professions connexes	1971	1981	1986	1991	Revenu moyen 1970	1980	1985	1990
Femmes	Nombre				en dollars			
Enseignement universitaire, professeurs	3 910	8 245	9 845	14 855	..	17 569	23 036	31 428
Enseignement universitaire et professions connexes, n.c.a.[1]	800	4 885	7 330	9 905	..	7 279	9 835	14 562
Éducation préscolaire et enseignement primaire, professeurs	120 160	139 625	152 480	171 100	..	15 644	22 161	30 227
Enseignement secondaire, professeurs	49 460	58 115	58 960	67 805	..	18 528	26 171	34 395
Enseignement primaire et secondaire et professions connexes, n.c.a.	10 890	24 510	31 075	56 110	..	6 389	9 212	14 615
Enseignement dans les collèges et les écoles professionnelles, professeurs	2 600	11 945	15 450	18 765	..	15 225	21 838	28 565
Enseignement de beaux-arts, professeurs, n.c.a.	9 815	13 460	16 475	20 500	..	5 999	9 412	15 000
Enseignement postsecondaire, professeurs, n.c.a.	4 910	4 020	3 545	5 275	..	17 516	24 410	33 003
Enseignement aux élèves en difficulté, professeurs, n.c.a.	3 880	14 205	17 580	20 720	..	14 006	19 222	24 261
Enseignement technique, instructeurs et agents de formation, n.c.a.	1 840	5 065	5 990	8 015	..	10 413	15 790	23 482
Autre — Enseignement et professions connexes, n.c.a.	2 855	6 870	7 415	11 100	..	10 753	15 254	21 910
Total — Enseignement et professions connexes	**211 120**	**290 945**	**326 145**	**404 150**	...	...	...	...
Total — Enseignement et professions connexes en pourcentage de la population active totale[1]	**7**	**6**	**6**	**6**	...	...	...	...
Population active totale	**3 053 100**	**5 0[illegible] 270**	**5 653 275**	**6 [illegible] 375**	..	**8 863**	**12 891**	**17 751**

.. Nombres indisponibles.

... Nombres n'ayant pas lieu de figurer.

1. Non classé ailleurs.

Note : Le nombre d'enseignants pour la période de 1971 à 1986 proviennent de la Classification des professions de 1991. Les autres données proviennent de la Classification type des professions de 1980.

Sources : Recensements du Canada, années diverses.

2.3.1 Le sexe

Traditionnellement, l'enseignement est une des professions les plus facilement accessibles aux femmes, et la présence féminine a généralement été dominante dans le secteur de l'enseignement. Toutefois, au cours du XX[e] siècle, la distribution selon le sexe dans les professions de l'enseignement a suivi une distribution en U. Dans les années 20, les femmes occupaient entre 80 % et 85 % des emplois de l'enseignement primaire et secondaire. L'amélioration des conditions de travail et de la rémunération a ensuite attiré les hommes en plus grand nombre. Entre 1960 et 1980, le pourcentage des hommes dans l'enseignement primaire et secondaire est passé de 28 % à 47 % (Lockhart, 1991, p. 119). La croissance peut être en partie attribuable à l'augmentation du nombre d'emplois dans l'enseignement et l'administration scolaire au secondaire, ce qui est devenu une option de carrière correspondant mieux aux ambitions des diplômés universitaires de sexe masculin au cours des années 60 et 70. De plus, de nouvelles possibilités de carrière se sont ouvertes pour les femmes, et les professions de médecin ou d'avocat, par exemple, ont commencé à rivaliser avec l'enseignement dans les ambitions féminines. En 1980, le pourcentage de femmes occupant un poste d'enseignant au primaire et au secondaire était tombé à 53 %. Ce pourcentage a ensuite rebondi, et en 1991, les femmes occupaient 70 % des postes d'enseignant (le tableau 2.3 montre les variations de 1971 à 1991). Par ailleurs, depuis le milieu des années 70, le pourcentage de diplômées universitaires en enseignement est passé d'environ 55 % en 1974 à 71 % en 1993, et c'est surtout entre 1974 et 1984 que ce pourcentage a augmenté (figure 2.3b).

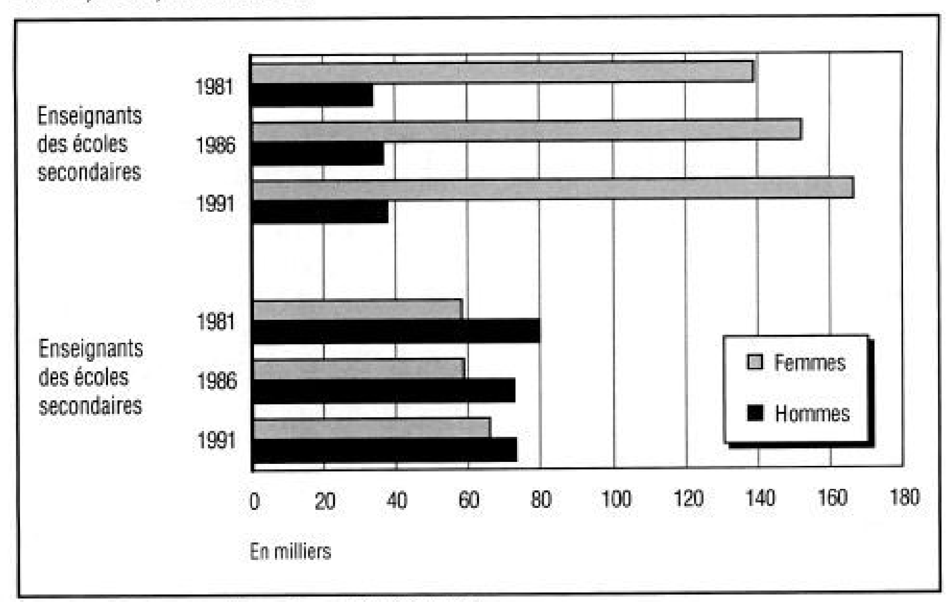
Pourquoi un tel retour en force des femmes dans l'enseignement? L'étude de la proportion des hommes et des femmes aux différents niveaux d'enseignement explique ce rebondissement.

Économiquement parlant, même dans un secteur professionnel déterminé, les hommes et les femmes occupent généralement des emplois différents. La ségrégation professionnelle demeure une réalité dans la population active, et les femmes sont souvent cantonnées aux emplois les moins attrayants parce qu'ils sont mal rémunérés, que les possibilités d'avancement sont médiocres et que ces emplois exigent des qualifications limitées (Siltanen, 1994). La ségrégation est la même dans l'enseignement, et les femmes sont plus nombreuses dans les emplois de l'enseignement primaire que de l'enseignement secondaire. En outre, les femmes occupent 7 emplois d'enseignant sur 10 dans l'enseignement primaire et secondaire, mais elles n'occupent pas 70 % de tous les emplois de l'enseignement primaire et secondaire.

Entre 1981 et 1991, les femmes étaient considérablement plus nombreuses que les hommes dans l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire, et le pourcentage de femmes a encore augmenté au cours de la décennie, pour passer de 80 % à 82 % (figure 2.5). La concentration beaucoup plus forte de femmes dans l'enseignement primaire a entraîné des écarts notables entre la rémunération des hommes et celle des femmes dans l'enseignement en général. En 1990, par exemple, les enseignants des établissements primaires qui travaillaient à temps plein toute l'année gagnaient 5 560 $ de moins en moyenne que les enseignants dans les établissements secondaires[3].

FIGURE 2.5

ENSEIGNANTS DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ET SECONDAIRE, FEMMES ET HOMMES, CANADA, 1981, 1986 ET 1991



Sources : Recensements du Canada de 1981, 1986 et 1991.

Les hommes sont toujours plus nombreux que les femmes dans l'enseignement secondaire, mais l'écart s'est atténué entre 1981 et 1991. Les femmes occupaient 44 % des emplois dans l'enseignement secondaire en 1981, mais en 1991, une décennie plus tard, leur pourcentage dépassait 47 %. Deux changements sont à l'origine de la tendance vers une parité des sexes dans l'enseignement secondaire. D'abord, en 1991, 7 620 hommes de moins qu'en 1981 travaillaient dans l'enseignement secondaire. Ensuite, entre 1981 et 1991, le nombre de femmes qui enseignaient dans l'enseignement secondaire a augmenté de 8 005. De fait, chez les jeunes professeurs, les femmes étaient plus nombreuses que les hommes, et leur nombre pourrait bientôt dépasser celui des hommes au fur et à mesure que des femmes remplacent les hommes qui prennent leur retraite (King et Peart, 1992, p. 21). La répartition des hommes et des femmes selon l'âge dans les professions de l'enseignement en 1991 indique clairement le scénario (figure 2.6). Les femmes constituaient 40 % des professeurs de l'enseignement secondaire entre les âges de 45 et 64 ans, mais presque 60 % des professeurs de 25 à 29 ans. Par contre, dans l'enseignement primaire, les femmes constituent 80 % à 85 % de chacun des groupes d'âge.

Les jeunes femmes sont de plus en plus nombreuses à occuper les emplois de l'enseignement secondaire, et d'autres aspects de la différence entre les emplois dans l'enseignement selon le sexe commencent à s'estomper, quoique lentement. La longue domination masculine dans l'administration scolaire et l'enseignement universitaire est aussi en train de perdre du terrain, car les femmes se dirigent aussi lentement dans ces domaines (Statistique Canada, *L'éducation au Canada*, 1996).

2.3.2 L'âge

Dans son ensemble, la profession a vieilli, et on s'attend à ce que cette tendance persiste au cours de la prochaine décennie (Lockhart, 1991, p. 42). Entre 1970 et 1990, le nombre d'enseignants dans le groupe des 15 à 24 ans a diminué, et il a augmenté dans le groupe des 45 à 64 ans. Au cours de la même période, la plus forte concentration d'enseignants se trouvait dans le groupe des 25 à 44 ans (Pagliarello, 1995, p. 15). Le phénomène traduit non seulement la profusion des enseignants recrutés dans les années 60 et 70, mais aussi l'âge des professeurs qui débutent aujourd'hui plus tard dans la profession. Ces dernières années, les conseils scolaires ont commencé à d'abord combler les emplois permanents avec les enseignants inscrits sur leurs listes de remplaçants avant d'engager les diplômés fraîchement sortis de l'université, et la cohorte des derniers professeurs recrutés est donc en train de vieillir graduellement.

2.3.3 La race et les origines ethniques

La description sociologique classique de la stratification ethnique et raciale au Canada se trouve dans l'ouvrage de John Porter intitulé *The Vertical Mosaic* (1965). Dans cet ouvrage, Porter affirme que les Canadiens d'origine britannique sont surreprésentés dans les postes d'influence et de prestige et qu'on a trop longtemps laissé de côté les « autres » Canadiens, qui ne sont d'origine ni française ni britannique et qui ont constitué une hiérarchie multicouches de favorisés et de défavorisés. L'exactitude du tableau original brossé par Porter a parfois été contestée, et les sociologues ont démontré depuis que l'époque des privilèges pour les Canadiens d'origine britannique n'est pratiquement plus qu'un souvenir. Toutefois, ce tableau a laissé dans les esprits une impression durable, parce qu'il met en lumière des disparités inquiétantes entres les groupes ethniques. L'influence de Porter sur les chercheurs canadiens se retrouve par exemple chez Lockhart, qui, en 1991, a essayé d'appliquer la théorie de la « mosaïque verticale » à la profession d'enseignant. À partir des données de 1983, Lockhart constate que les Canadiens d'origine britannique sont effectivement quelque peu surreprésentés dans l'enseignement, mais au détriment surtout des enseignants d'origine française, et que les « autres » Canadiens sont aussi un peu surreprésentés dans l'enseignement.

Comme on l'a fait remarquer dans le chapitre d'introduction, la représentation abstraite de la stratification ethnique et raciale du Canada a pris une nouvelle forme ces dernières années. Les catégories multiethniques de la mosaïque verticale ont été remplacées par la dichotomie raciale « race blanche » et « minorité visible » décrite par Abella. L'expression « minorité visible » est d'ailleurs un canadianisme qui n'est utilisé qu'au Canada. L'adoption des catégories d'Abella manifeste le déplacement des priorités de la classe politique, des décideurs, des groupes d'intérêt et des universitaires au Canada.

Les données du Recensement de 1991 montrent que dans l'ensemble les minorités visibles étaient sous-représentées dans l'effectif enseignant (tableau 2.4). Les minorités visibles constituaient approximativement 8,3 % de la population canadienne âgée de 15 ans et plus, mais seulement 5,4 % des enseignants à temps plein. Toutefois, ces données sont aussi l'expression d'une situation plus complexe. Les taux de représentation variaient considérablement selon le niveau professionnel et le groupe minoritaire. Les minorités visibles étaient dans l'ensemble sous-représentées aux niveaux les plus élevés (administrateurs, directeurs), mais au contraire surreprésentées dans d'autres emplois (professeurs d'université, assistants à l'enseignement et à

la recherche, ces derniers étant les professeurs de demain). De même, les minorités visibles étaient surreprésentées dans les emplois les moins bien rémunérés (« autres professeurs », éducateurs de la petite enfance) et à nouveau sous-représentées dans d'autres emplois (éducateurs enseignant aux personnes ayant une incapacité, assistants à l'enseignement dans les écoles publiques). Enfin, le niveau de représentation variait selon le groupe minoritaire (tableau 2.5). Tous les groupes minoritaires à l'exception du groupe de Canadiens d'origine japonaise sont sous-représentés dans l'enseignement primaire et secondaire, mais certains groupes sont nettement surreprésentés dans l'enseignement postsecondaire (Canadiens d'origine chinoise, des pays arabes de l'Ouest, de l'Asie du Sud, d'origine japonaise).

Tableau 2.4

Nombre d'enseignants à temps plein, selon la profession et l'appartenance ou non à une minorité visible, 1991[1]

Profession	Population	% de minorités visibles	% en dehors des minorités visibles
Ensemble des enseignants	568 870	5,4	94,6
Administrateurs, formation scolaire et professionnelle postsecondaire	7 045	4,5	95,5
Directeurs et administrateurs, enseignement primaire et secondaire	28 580	2,7	97,3
Professeurs d'université	36 835	10,1	89,9
Assistants à l'enseignement et à la recherche, enseignement postsecondaire	19 770	14,5	85,5
Professeurs, collèges et écoles professionnelles	67 735	6,1	93,9
Professeurs, enseignement secondaire	136 005	4,3	95,7
Professeurs, éducation préscolaire et enseignement primaire	175 965	3,5	96,6
Conseillers pédagogiques et conseillers d'orientation	10 865	3,9	96,1
Éducateurs de la petite enfance	46 030	10,2	89,8
Assistants à l'enseignement des écoles publiques	22 190	3,6	96,4
Éducateurs enseignant aux personnes ayant une incapacité	13 600	3,0	97,0
Autres professeurs	4 250	13,2	86,9
Population totale âgée de 15 ans et plus	**21 112 165**	**8,3**	**91,7**

1. Les pourcentages ont été arrondis (total parfois différent de 100 %).

Source : Recensement du Canada de 1991, totalisations spéciales.

En 1991, les minorités visibles étaient effectivement sous-représentées dans l'enseignement, mais la représentation variait considérablement selon le groupe et le niveau. Les résistances sociales à l'origine de cette sous-représentation sont difficiles à expliquer, et les données ne permettent pas de juger s'il s'agit de discrimination, d'immigration récente ou d'autres facteurs de renouvellement des minorités, de la stagnation du recrutement dans l'enseignement, ou d'un choix professionnel personnel des membres des minorités visibles. La représentation ethnique dans le milieu de l'enseignement est probablement le reflet aussi bien des facteurs de renouvellement des minorités visibles que des dynamiques propres au marché de l'emploi dans le secteur de l'enseignement.

Tableau 2.5

Enseignants à temps plein, selon la profession et le groupe de minorité visible, 1991

Profession	Chine	Race noire	Asie du Sud	Pays arabes de l'Ouest	Philippines	Asie du Sud-Est	Amérique latine	Corée	Japon	Plusieurs minorités visibles
						%				
Ensemble des enseignants	**1,0**	**1,3**	**1,2**	**0,8**	**0,2**	**0,1**	**0,2**	**0,1**	**0,3**	**0,1**
Administrateurs, formation scolaire et professionnelle postsecondaire	0,8	1,4	0,9	0,7	0,0	0,0	0,0	0,1	0,2	0,0
Directeurs et administrateurs, enseignement primaire et secondaire	0,4	0,8	0,6	0,4	0,1	0,0	0,1	0,0	0,2	0,1
Professeurs d'université	2,0	1,1	3,2	2,3	0,1	0,4	0,2	0,2	0,5	0,1
Assistants à l'enseignement et à la recherche, enseignement postsecondaire	5,4	1,4	3,1	2,6	0,3	0,4	0,6	0,3	0,4	0,3
Professeurs, collèges et écoles professionnelles	1,0	1,6	1,3	1,0	0,2	0,2	0,2	0,1	0,3	0,2
Professeurs, enseignement secondaire	0,8	1,2	0,8	0,9	0,1	0,1	0,1	0,0	0,2	0,1
Professeurs, éducation préscolaire et enseignement primaire	0,6	0,8	0,7	0,6	0,2	0,1	0,1	0,0	0,3	0,1
Conseillers pédagogiques et conseillers d'orientation	1,0	1,0	0,7	0,5	0,1	0,0	0,1	0,0	0,2	0,0
Éducateurs de la petite enfance	1,2	3,7	2,4	0,9	0,7	0,2	0,8	0,1	0,1	0,2
Assistants à l'enseignement, écoles publiques	0,8	0,9	0,7	0,4	0,1	0,2	0,2	0,0	0,2	0,0
Éducateurs enseignant aux personnes ayant une incapacité	0,4	1,5	0,3	0,3	0,3	0,0	0,0	0,0	0,0	0,2
Autres professeurs	3,5	2,5	4,8	0,8	0,0	0,5	0,5	0,0	0,0	0,4
Population totale du Canada âgée de 15 ans et plus	**2,2**	**1,8**	**1,6**	**0,9**	**0,6**	**0,4**	**0,4**	**0,2**	**0,2**	**0,4**

Source : Recensement du Canada de 1991, totalisations spéciales.

2.3.4 Les origines socioéconomiques

Dans le passé, les professions de l'enseignement ont exercé un attrait différent pour les hommes et pour les femmes. Pour les hommes venant d'un milieu rural ou issus d'une famille d'agriculteurs ou de la classe ouvrière, l'enseignement offrait un moyen de s'élever dans la hiérarchie sociale. Par contre, l'enseignement paraît avoir d'abord attiré les femmes issues des classes moyennes et supérieures, parce qu'il offrait alors les rares possibilités professionnelles traditionnellement ouvertes à la population féminine. Toutes les études réalisées au Canada, aux

États-Unis et en Grande-Bretagne témoignent du même parcours historique (Lockhart, 1991). Toutefois, les conclusions de Lockhart donnent à croire que les différences entre l'origine socioéconomique des hommes et des femmes dans l'enseignement avaient disparu dès les années 80 pour deux raisons. D'une part, l'enseignement secondaire est devenu un choix de carrière que les hommes de la classe moyenne qui avaient terminé leurs études avec un diplôme ont commencé à prendre en considération. D'autre part, de nouvelles possibilités de carrière ont commencé à s'ouvrir pour les femmes, et surtout dans la classe moyenne les femmes ont été proportionnellement plus nombreuses à choisir une profession ailleurs que dans l'enseignement.

Plusieurs méthodes permettent de déterminer les antécédents sociaux ou familiaux des enseignants. On a choisi ici le niveau de scolarité des parents des enseignants (tableau 2.6). Le revenu familial ou la profession des parents sont aussi des indicateurs de l'origine sociale, mais ces indicateurs sont soumis à des incohérences qui proviennent des lacunes ou des erreurs de mémoire chez les personnes interrogées dans les enquêtes. Les renseignements sur la rémunération des activités professionnelles rémunérées de la mère en particulier sont souvent très incomplets.

Tableau 2.6

Niveau de scolarité des parents des enseignants actuels, pourcentages en 1994[1]

Enseignants actuels	Moins de 8 années d'études	De 8 à 13 années d'études	Diplôme d'études secondaires	Études collégiales partielles	Études universitaires partielles	Total
	Niveau de scolarité de la mère					
	%					
Femmes	16	27	26	19	12	100
Hommes	20	40	19	13	8	100
	Niveau de scolarité du père					
	%					
Femmes	13	37	14	21	15	100
Hommes	27	32	16	7	17	100

1. Les pourcentages ont été arrondis (total parfois différent de 100 %).

Source : Statistique Canada, Enquête sociale générale de 1994.

Dans le secteur de l'enseignement, les hommes ont souvent des parents qui sont moins scolarisés que les parents des femmes, mais la différence est minime. Les enseignants dont le père et la mère n'avaient pas de diplôme d'études secondaires étaient proportionnellement plus nombreux que les enseignantes dans le même cas (60 % contre 43 % pour la mère et 59 % contre 50 % pour le père). Les femmes dont les parents avaient fait des études postsecondaires étaient un peu plus nombreuses que les hommes, mais à nouveau la différence était minime (les tests chi[2] montrent une différence statistiquement non significative). Ces résultats paraissent confirmer les recherches de Lockhart.

Par contre, la différence dans les origines sociales exerce une influence sur le comportement des enseignants qui quittent la profession. Dans les années 90, les hommes dont la famille était relativement peu scolarisée étaient plus nombreux que les femmes dans le même cas à commencer une carrière d'enseignant pour abandonner ensuite la profession. Plus des deux tiers des hommes dont le père n'avait pas de diplôme d'études secondaires avaient quitté l'enseignement. Chez les femmes, on constate le phénomène exactement inverse, et ce sont les femmes dont les parents sont les plus scolarisés qui ont tendance à abandonner la profession. Plus des deux tiers des femmes dont le père avait fait des études postsecondaires partielles avaient quitté la profession[4]. Les données dont on dispose ne permettent pas de déterminer l'origine précise de ces différences. Pour les hommes issus d'un milieu modeste, l'enseignement apparaît toujours comme l'un des meilleurs tremplins vers d'autres professions. Pour les femmes dont les parents ont un niveau de scolarité relativement élevé, la tendance à quitter l'enseignement provient peut-être du fait qu'elles profitent du réseau des connaissances et des relations de leurs parents pour trouver d'autres ouvertures professionnelles.

En résumé, on peut tirer plusieurs conclusions relativement à la démographie de l'effectif enseignant. La présence des femmes a toujours été dominante, mais au cours des décennies qui ont suivi la Seconde Guerre mondiale, les hommes sont arrivés en force dans les professions de l'enseignement, en particulier au secondaire. La situation s'est renversée ces dernières années, et les femmes sont maintenant plus nombreuses à être engagées dans les emplois de l'enseignement secondaire et de l'administration scolaire. Le phénomène correspondant ne s'est pas produit pour les hommes dans l'enseignement primaire. La présence des hommes continue à être dominante au sommet de la hiérarchie scolaire, mais la présence des femmes commence lentement à s'imposer. Les enseignants sont aujourd'hui plus âgés que par le passé, et le vieillissement de la profession devrait se poursuivre pendant encore une dizaine d'années. Les minorités visibles sont sous-représentées dans l'enseignement, mais leur représentation varie considérablement selon le niveau d'enseignement et le groupe minoritaire considérés. Enfin, les hommes issus d'un milieu socioéconomique modeste étaient autrefois proportionnellement plus nombreux que les femmes dans les professions de l'enseignement, mais la différence a pratiquement disparu.

2.4 LA RÉMUNÉRATION DES ENSEIGNANTS : LES TENDANCES EN MATIÈRE DE REVENU

Dans l'histoire de l'éducation au Canada, la rémunération de la plupart des enseignants était souvent aléatoire et généralement inférieure à la moyenne de la rémunération dans les autres secteurs de la population active. Au XIX[e] siècle et au début du XX[e] siècle, pour beaucoup de jeunes adultes et surtout de jeunes hommes, l'enseignement ne représentait qu'une possibilité d'emploi temporaire ou constituait un tremplin vers des professions plus lucratives. L'enseignement a conservé la réputation d'une carrière médiocre jusqu'à il y a encore quelques dizaines d'années.

Le Canada est aujourd'hui considéré comme une société postindustrielle ou une société du savoir (Bell, 1976; Stehr, 1994), et où les « professions du savoir », les professions qui se consacrent à la réflexion et à la propagation des idées, jouent un rôle essentiel pour l'équilibre sociétal. Dans cette société, par conséquent, la rémunération des professionnels tels que les enseignants devrait correspondre à l'importance de la mission et au fait qu'un revenu élevé est

aujourd'hui l'une des meilleures garanties de performance élevée. Depuis les années 70, en effet, non seulement les enseignants sont mieux rémunérés, mais les carrières dans l'enseignement sont particulièrement recherchées par les diplômés universitaires.

Pour retracer les tendances de la rémunération médiane dans l'enseignement de 1955 à 1993, on a comparé la rémunération des enseignants à l'indice de la rémunération pour l'ensemble des activités économiques, qui est une mesure de la rémunération moyenne au Canada. Toutefois, la rémunération des enseignants du Québec a été exclue de 1955 à 1983, ce qui provoque une nette discontinuité en 1984 parce que la faiblesse de la rémunération des enseignants du Québec fait baisser la moyenne canadienne. Dans un passé encore récent (1955), la rémunération des enseignants était inférieure à la rémunération moyenne (tableau 2.7). En dollars constants de 1986, les données sur leur rémunération montrent que les enseignants ne gagnaient que 89 % de l'indice en 1955. Ensuite, leur revenu d'emploi constant ou réel a augmenté dans le temps et par rapport aux autres revenus d'emploi (figure 2.7). La rémunération des enseignants a constamment progressé de 1955 à 1977, et elle a augmenté tous les ans sauf en 1968. En 1983, la rémunération des enseignants dépassait 36 000 $, ce qui représente une augmentation de 275 % par rapport à la rémunération en 1955. La croissance de la rémunération des enseignants a été plus rapide que celle de la plupart des autres professions, et l'indice n'a augmenté que de 155 % au cours de la même période. Aussi, en 1983, la rémunération des enseignants était 1,59 fois supérieure à la rémunération pour l'ensemble des activités économiques. Si l'on en juge par la progression de la rémunération, la réussite du personnel enseignant est remarquable. En 1990, la rémunération dans l'enseignement était sensiblement plus élevée que dans d'autres grands groupes professionnels, tels que celui des secrétaires (165 %) ou celui des concierges (213 %) par exemple. Toutefois, la rémunération des enseignants en général était encore moins élevée que dans d'autres professions dominantes, et elle était de 33 % inférieure à la rémunération d'un médecin, de 46 % inférieure à la rémunération moyenne d'un avocat et de 68 % inférieure à la rémunération moyenne d'un professeur d'université par exemple (Pagliarello, 1995, p. 11).

Tableau 2.7

Rémunération annuelle médiane des enseignants au primaire et au secondaire comparativement à l'indice de la rémunération pour l'ensemble des activités économiques, en dollars courants et en dollars constants de 1986, Canada (sauf le Québec de 1955 à 1983), 1955 à 1993

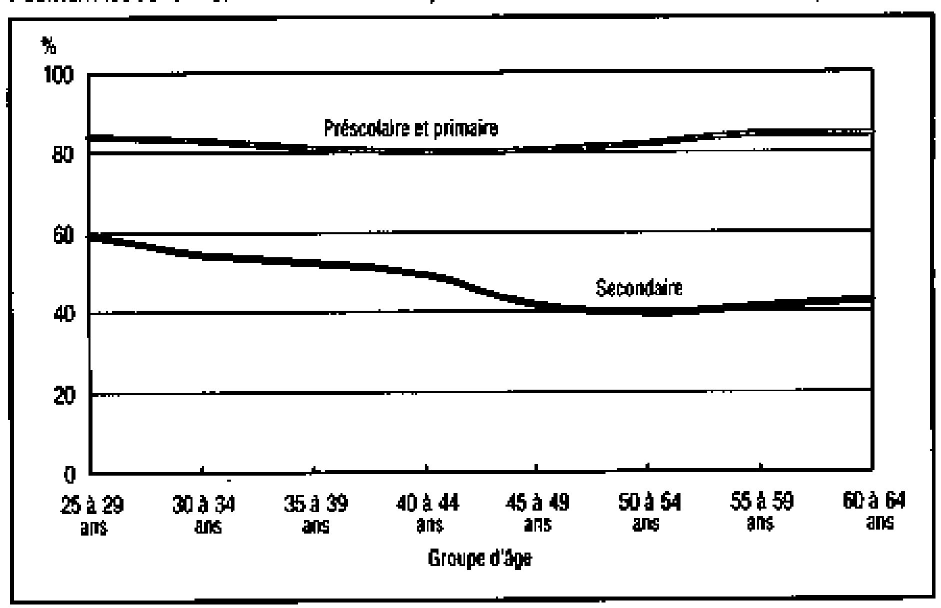
Année	Rémunération médiane des enseignants (en dollars courants)	Rémunération médiane des enseignants (T) (en dollars constants de 1986)	Indice (ensemble des activités économiques) (en dollars courants)	Indice (ensemble des activités économiques) (I) (en dollars constants de 1986)	Rapport T/I
1955	2 840	13 209	3 175	14 767	0,89
1956	3 162	14 505	3 351	15 372	0,94
1957	3 470	15 422	3 532	15 698	0,98
1958	3 757	16 264	3 662	15 853	1,03
1959	4 055	17 329	3 820	16 325	1,06
1960	4 247	17 920	3 943	16 637	1,08
1961	4 414	18 469	4 068	17 021	1,09
1962	4 522	18 686	4 188	17 306	1,08
1963	4 722	19 195	4 330	17 602	1,09
1964	4 954	19 737	4 499	17 924	1,10
1965	5 215	20 292	4 733	18 416	1,10
1966	5 567	20 929	5 008	18 827	1,11
1967	6 524	23 638	5 344	19 362	1,22
1968	6 497	22 638	5 714	19 909	1,14
1969	7 124	23 747	6 117	20 390	1,16
1970	7 688	24 800	6 595	21 274	1,17
1971	8 525	26 724	7 157	22 436	1,19
1972	9 600	28 743	7 759	23 231	1,24
1973	10 500	29 167	8 344	23 178	1,26
1974	11 900	29 825	9 261	23 211	1,28
1975	14 004	31 683	10 578	23 932	1,32
1976	16 615	34 979	11 858	24 964	1,40
1977	18 408	35 883	12 997	25 335	1,42
1978	20 023	35 819	13 799	24 685	1,45
1979	22 200	36 393	14 989	24 572	1,48
1980	24 877	37 019	16 504	24 560	1,51
1981	28 845	38 205	18 475	24 470	1,56
1982	32 128	38 385	19 994	23 888	1,61
1983	32 126	36 301	20 210	22 836	1,59
1984[1]	26 651	28 843	20 701	22 404	1,29
1985	26 082	27 168	21 425	22 318	1,22
1986	27 269	27 269	22 061	22 061	1,24
1987	29 387	28 149	22 894	21 929	1,28
1988	31 797	29 279	23 907	22 014	1,33
1989	31 513	27 643	25 132	22 046	1,25
1990	32 416	27 127	26 267	21 981	1,23
1991	36 013	28 537	27 487	21 781	1,31
1992	36 487	28 483	28 445	22 205	1,28
1993	35 688	27 368	28 445	21 813	1,25

1. Le Québec est inclus de 1984 à 1993.

Sources : Lockhart, 1991; Statistique Canada, *Gains des hommes et des femmes*, années diverses; Statistique Canada, *Emploi, gains et durée du travail*, années diverses; *The Canadian Global Almanac*, 1995.

Figure 2.6

Pourcentage de femmes dans l'enseignement, selon l'âge et le niveau d'enseignement, 1991



Source : Recensement du Canada de 1991, totalisations spéciales.

Les tendances ont été les mêmes pour les hommes et les femmes (tableau 2.8). La rémunération des enseignants comme des enseignantes était plus élevée que la rémunération dans beaucoup d'autres professions. En 1991 et 1992, le rapport entre la rémunération des enseignants et l'indice de la rémunération pour l'ensemble des activités économiques était de 1/8 pour les hommes et de 2/0 pour les femmes. L'enseignement est donc une profession relativement lucrative pour les femmes, qui sont deux fois mieux rémunérées que la moyenne des femmes dans d'autres secteurs de la population active. De plus, la rémunération explique au moins en partie pourquoi l'enseignement continue à attirer un grand nombre de femmes.

En 1983, une nouvelle époque a commencé pour les enseignants comme pour la population active du Canada dans son ensemble. De 1983 à 1993, la rémunération réelle des enseignants a chuté de 5 % et l'indice de la rémunération pour l'ensemble des activités économiques, de 3 %. Par conséquent, le rapport entre la rémunération des enseignants et l'indice est passé de 1/29 en 1984 à 1/33 en 1988, puis à 1/25 en 1993 (tableau 2.7).

Les données indiquent deux périodes distinctes dans la rémunération des enseignants : une période de croissance rapide de la rémunération réelle, qui commence dans les années 50 et qui se termine dans les années 80, et une période de stagnation et de faible diminution de la rémunération réelle. L'augmentation du capital humain explique en partie la croissance de la rémunération réelle au cours de la première période. Les conventions collectives entre les enseignants et les conseils scolaires tiennent clairement à compenser le niveau de scolarité et l'expérience des enseignants. Contrairement aux débuts de la scolarisation au Canada, dans les années 70, la plupart des enseignants possédaient un grade universitaire, et la moyenne des enseignants était beaucoup plus expérimentée qu'auparavant (Lockhart, 1991, p. 43; Easton,

1988, p. 50; Pagliarello, 1995, p. 12). Toutefois, la rémunération dans l'enseignement a progressé à un tel point que son augmentation est indépendante du niveau de scolarité et de l'expérience des enseignants. On a souvent conclu qu'une grande partie de cette augmentation était attribuable à l'efficacité des unités de négociation collective du personnel enseignant (Easton, 1988).

Tableau 2.8

Rémunération annuelle médiane des enseignants comparativement à l'indice de la rémunération pour l'ensemble des activités économiques[1], selon le sexe, en dollars courants et en dollars constants de 1991, 1984 à 1992

Année	Rémunération médiane des enseignants (en dollars courants)	Rémunération médiane des enseignants (T) (en dollars constants de 1991)	Indice (ensemble des activités économiques) (en dollars courants)	Indice (ensemble des activités économiques) (I) (en dollars constants de 1991)	Rapport T/I[2]
Total					
1984	26 651	36 408	19 075	26 059	1,4
1985	26 082	34 273	20 062	26 363	1,3
1986	27 269	34 431	21 277	26 865	1,3
1987	29 387	35 535	22 114	26 740	1,3
1988	31 797	36 930	23 431	27 214	1,4
1989	31 513	34 898	25 056	27 748	1,3
1990	32 416	34 231	26 095	27 555	1,2
1991	36 013	36 013	27 120	27 120	1,3
1992	36 487	35 947	27 748	27 336	1,3
1993	35 688	..	..	..	..
Hommes					
1984	33 366	45 582	19 156	26 169	1,7
1985	35 005	45 999	20 181	26 519	1,7
1986	37 853	47 794	21 487	27 130	1,8
1987	39 130	47 316	22 474	27 175	1,7
1988	40 173	46 659	24 045	27 927	1,7
1989	40 788	45 169	25 072	27 765	1,6
1990	41 673	44 005	25 832	27 278	1,6
1991	46 192	46 192	26 115	26 115	1,8
1992	47 326	46 627	26 383	25 993	1,8
1993	45 702	..	..	..	..
Femmes					
1984	22 356	30 540	9 819	13 414	2,3
1985	21 516	28 273	10 350	13 601	2,1
1986	21 079	26 615	11 383	14 372	1,9
1987	23 670	28 622	11 838	14 314	2,0
1988	26 757	31 077	12 729	14 784	2,1
1989	26 101	28 905	14 164	15 685	1,8
1990	27 089	28 605	14 579	15 395	1,9
1991	30 663	30 663	15 045	15 045	2,0
1992	30 853	30 397	15 636	15 405	2,0
1993	30 073	..	..	..	..

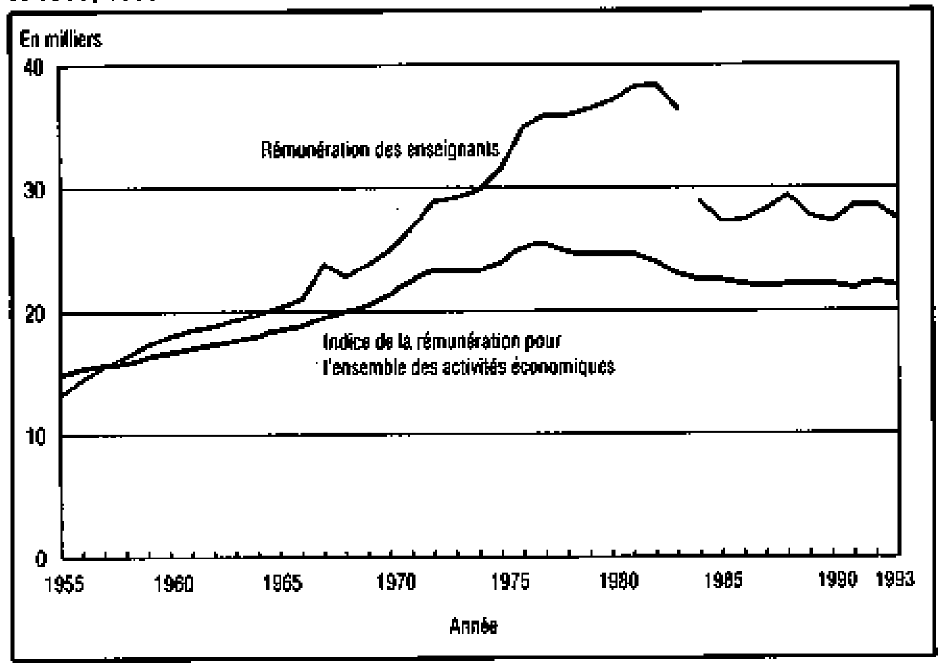
.. Nombres indisponibles.

1. Il s'agit ici de la nouvelle version de l'indice de la rémunération pour un ensemble d'industries.
2. Le rapport pour la profession d'enseignant dans son ensemble est inférieur aux rapports respectifs pour les hommes et les femmes à cause de la proportion d'hommes et de femmes dans la profession.

Sources : Lockhart, 1991; Statistique Canada, *Gains des hommes et des femmes*, années diverses.

Figure 2.7

Rémunération annuelle médiane des enseignants (sauf le Québec de 1955 à 1983) et indice de la rémunération pour l'ensemble des activités économiques, en dollars de 1986, 1955 à 1993



Sources : Lockhart, 1991; Statistique Canada, *Gains des hommes et des femmes*, années diverses; Statistique Canada, *Emploi, gains et durée du travail*, années diverses; *The Canadian Global Almanac*, 1995.

Dans le passé, les taux de rémunération n'ont jamais été les mêmes chez les hommes et chez les femmes. Traditionnellement, la différence de sexe a donc exercé une influence sur la rémunération des enseignants. Au XIX[e] siècle, la rémunération des enseignants était généralement 50 % plus élevée que celle des enseignantes (King et Peart, 1992, p. 7). Toutefois, existe-t-il toujours une différence de rémunération entre les enseignants et les enseignantes? La comparaison du revenu d'emploi moyen dans les différentes catégories d'enseignants en 1980, 1985 et 1990 montre pour chacune de ces années que la rémunération est toujours plus élevée chez les hommes que chez les femmes à tous les niveaux d'enseignement (tableau 2.9). Les écarts les plus importants ont été relevés dans l'enseignement universitaire, où la rémunération des femmes n'atteint que 75 % de celle des hommes chacune des années considérées, et c'est dans l'enseignement secondaire, où la rémunération des femmes atteint entre 87 % et 88 % de la rémunération des hommes, que les écarts sont les moins importants au cours de la période. Les rapports entre la rémunération des femmes et celle des hommes sont restés relativement inchangés à tous les niveaux d'enseignement au cours de la décennie, avec une amorce de léger mouvement vers l'égalité des salaires à tous les niveaux, sauf dans l'enseignement primaire. Comme la rémunération des femmes est inférieure à celle des hommes dans toutes les catégories d'enseignants, les écarts de rémunération ne peuvent pas être attribués uniquement aux différences dans la proportion d'hommes et de femmes à divers niveaux.

Tableau 2.9

Population de 15 ans et plus ayant occupé à temps plein toute l'année certains emplois de l'enseignement, selon le revenu d'emploi moyen et le sexe, 1980, 1985 et 1990

	Hommes			Femmes		
Profession	1980	1985	1990	1980	1985	1990
Professeurs d'université	35 940 $ (22 340)	51 185 $ (19 485)	65 761 $ (22 990)	26 565 $ (2 905)	38 315 $ (4 340)	49 000 $ (6 350)
Professeurs de collèges et d'écoles professionnelles	27 430 $ (15 715)	38 590 $ (13.665)	47 840 $ (14 180)	22 500 $ (6 865)	32 775 $ (6 635)	40 885 $ (8 020)
Professeurs d'écoles secondaires	26 635 $ (68 845)	38 094 $ (60 795)	47 385 $ (61 065)	23 135 $ (39 340)	33 220 $ 37 160)	41 665 (44 675)
Professeurs à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire	24 170 $ (28 595)	36 381 $ (30 110)	45 471 $ (30 500)	20 280 $ (89 270)	29 505 $ (91 130)	37 695 $ (107 750)

Rapport entre le revenu des femmes[1] et celui des hommes, selon le niveau d'enseignement, 1980, 1985 et 1990

Profession	1980	1985	1990
Professeurs d'université	0,74 (0,12)	0,75 (0,18)	0,75 (0,22)
Professeurs de collèges et d'écoles professionnelles	0,82 (0,30)	0,85 (0,33)	0,85 (0,36)
Professeurs d'écoles secondaires	0,87 (0,36)	0,87 (0,38)	0,88 (0,42)
Professeurs à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire	0,84 (0,76)	0,81 (0,75)	0,83 (0,78)

1. Les chiffres entre parenthèses correspondent à la proportion de femmes dans la catégorie.

Note : $ = revenu d'emploi moyen; les chiffres entre parenthèses correspondent au nombre de personnes travaillant à temps plein toute l'année qui ont déclaré un revenu d'emploi.

Sources : Statistique Canada, *Population ayant travaillé en 1980 : revenu de l'emploi selon la profession*, 1984, tableau 1; Statistique Canada, *Revenu d'emploi selon la population*, 1989, tableau 1; Statistique Canada, *Revenu d'emploi selon la population*, 1993.

Ces comparaisons ne tiennent cependant pas compte de l'âge des enseignants. L'âge est un élément qu'il faut aussi prendre en considération, car les rapports entre le revenu des femmes et celui des hommes sont demeurés stables à une période où le nombre de femmes a progressé à tous les niveaux d'enseignement, en particulier pour les cohortes les plus jeunes dans l'enseignement secondaire et universitaire. Les écarts de rémunération s'expliquent certainement au moins en partie par la surreprésentation des femmes chez les enseignants les plus jeunes, dont la rémunération est la moins élevée quel que soit le sexe. De fait, comme on l'a vu, dans l'enseignement secondaire la plupart des nouveaux professeurs sont des femmes, alors que la plupart des professeurs les plus anciens sont des hommes. Les jeunes femmes qui commencent une carrière dans l'enseignement se situent au bas de l'échelle salariale, surreprésentant ainsi les femmes ayant les plus faibles revenus, ce qui exerce une influence à la baisse sur la rémunération moyenne des femmes. Toutefois, au fur et à mesure que les jeunes enseignantes avanceront dans la carrière, la rémunération moyenne des femmes tendra à progresser. Inversement, un grand nombre d'hommes aujourd'hui dans l'enseignement se trouvent au sommet de l'échelle salariale, et au fur et à mesure qu'ils prendront leur retraite au cours de la prochaine décennie, la rémunération moyenne des hommes tendra à diminuer. La conjonction des deux tendances laisse prévoir que la rémunération des femmes devrait lentement rattraper celle des hommes, et qu'au fur et à mesure que les différences d'âge vont s'estomper, les inégalités de salaire vont se résorber.

Cependant, jusqu'à quel point les inégalités de salaire vont-elles se résorber? La question revient à savoir si les disparités entre les sexes proviennent non seulement de l'âge mais aussi d'autres facteurs. Les méthodes de régression multiple sont une autre manière de comparer les revenus d'emploi des hommes et des femmes. Ces méthodes permettent de vérifier les effets statistiques de facteurs autres que l'âge, en particulier les facteurs qui varient selon le sexe, comme le nombre d'heures et de semaines travaillées, le niveau de scolarité et l'état matrimonial, qui exercent une influence sur la rémunération des enseignants (tableau 2.10). La méthode a été appliquée aux données du Recensement de 1991 pour étudier les différences entre les salaires dans l'enseignement primaire et secondaire[5].

Tableau 2.10

Régression de la rémunération des enseignants au primaire et au secondaire, selon des variables indépendantes choisies

Variable	Coefficient de régression non normalisé	Coefficient de régression normalisé	Niveau de signification statistique
Sexe	−8 673,93	−0,214	<0,0000
Âge	374,18	0,151	<0,0000
Résident d'une région métropolitaine de recensement	2 658,10	0,064	<0,0000
Né à l'étranger	1 070,68	0,021	<0,0000
Membre d'une minorité visible	−4 231,38	−0,060	<0,0000
Ascendance des Premières Nations	−1 510,61	−0,012	<0,0000
Première langue officielle : anglais	832,08	0,018	<0,0000
Nombre de semaines de travail à temps plein	462,70	0,217	<0,0000
Nombre d'heures travaillées par semaine	92,23	0,050	<0,0000
Niveau de scolarité le plus élevé (baccalauréat = variable de référence)			
Études secondaires partielles	−9 580,74	−0,206	<0,0000
Diplôme d'études secondaires	−6 970,40	−0,149	<0,0000
Certificat d'aptitude professionnelle	−6 305,92	−0,113	<0,0000
Certificat ou diplôme d'études collégiales	−5 136,69	−0,095	<0,0000
Diplôme universitaire inférieur au baccalauréat	−3 177,22	−0,025	<0,0000
Baccalauréat plus certificat d'études universitaires	2 238,02	0,016	<0,0000
Diplôme de compétence professionnelle (p. ex. médecine, droit)	23 525,67	0,067	<0,0000
Diplôme d'études supérieures (p. ex. maîtrise, doctorat)	6 289,85	0,061	<0,0000

Note : Les différences provinciales ont été contrôlées statistiquement dans l'équation d'estimation en utilisant une série de variables fictives qui ne sont pas reproduites ici. La scolarité a été codée comme une série de variables fictives avec le baccalauréat comme variable de référence ou catégorie omise.

Source : Recensement du Canada de 1991, totalisations spéciales.

Si l'on contrôle les variables indiquées à la colonne de gauche du tableau 2.10, on constate que les femmes gagnent en moyenne 8 674 $ de moins que les hommes. L'écart de rémunération est certainement attribuable en partie à la différence de niveau de scolarité, mais l'autre partie demeure inexpliquée. De nombreux chercheurs considèrent que le fait que l'inégalité salariale dans l'enseignement persiste après avoir contrôlé les variables relatives au capital humain indique une discrimination fondée sur le sexe. Les données disponibles comportent des limites qui empêchent de trancher le débat, mais qu'il soit attribuable ou non à une forme de discrimination, l'écart entre les rémunérations des hommes et des femmes après contrôle de l'effet statistique des principales variables demeure considérable.

Les effets des autres variables de l'équation ne sont pas non plus négligeables. Comme on pouvait s'y attendre, l'âge exerce une influence positive sur la rémunération, et chaque année supplémentaire entraîne une augmentation d'environ 375 $ du revenu d'emploi. Cette augmentation reflète en partie les effets de l'expérience professionnelle sur la rémunération. Les enseignants nés à l'étranger sont mieux rémunérés que ceux nés au Canada. Le phénomène s'explique *peut-être* partiellement par le fait que les enseignants nés à l'étranger sont recrutés surtout dans l'enseignement secondaire ou des disciplines comme les langues étrangères ou les sciences pour lesquelles la demande est forte et la rémunération par conséquent relativement

élevée. La rémunération des enseignants issus des minorités visibles ou des Premières Nations, par contre, demeure considérablement moins élevée que celle des autres enseignants, même après avoir contrôlé les variables de l'âge, du niveau de scolarité, du sexe et du nombre d'heures et de semaines travaillées. Les enseignants appartenant à des minorités visibles sont proportionnellement peu nombreux dans l'enseignement secondaire et beaucoup d'enseignants autochtones exercent dans des régions éloignées où les salaires sont plus faibles. Les chercheurs interprètent parfois aussi ces réalités comme une preuve de discrimination, mais il faut à nouveau insister sur le fait que les données du recensement ne comportent pas toutes les variables qui permettraient de confirmer cette interprétation avec certitude.

En résumé, la rémunération dans l'enseignement a progressé de manière appréciable en valeur absolue comme en valeur relative au cours des premières années de l'après-guerre, mais depuis le début des années 80, elle traverse une période de stagnation en valeur réelle. Les enseignants continuent à être mieux rémunérés que la moyenne de la population active du Canada, et la rémunération des femmes en particulier est sensiblement plus élevée que dans les autres grands groupes professionnels. Les inégalités salariales entre les hommes et les femmes persistent, mais elles devraient progressivement se résorber au cours des prochaines années, puisqu'un nombre croissant de jeunes femmes sont recrutées aux niveaux les plus élevés d'enseignement. Les écarts de rémunération s'atténueront surtout lorsque les femmes pénétreront tous les domaines de la profession — l'enseignement secondaire aussi bien que l'enseignement primaire, l'administration aussi bien que l'enseignement en classe. Par ailleurs, ces écarts devraient s'amenuiser à l'avenir si les jeunes femmes décident de véritablement poursuivre une carrière dans la profession, question que nous aborderons dans les pages qui suivent.

2.5 L'ORIENTATION DES CARRIÈRES DANS L'ENSEIGNEMENT*

L'image projetée par l'idéal d'une « carrière » dans l'enseignement évoque des jeunes gens qui abordent la profession pour consacrer leur vie à une vocation. Toutefois, dans toutes les professions, le roulement est inévitable. Après quelques années passées dans une profession, les jeunes gens décident parfois d'entreprendre une nouvelle carrière, et cette situation se produit souvent chez les enseignants. L'enseignement a traditionnellement été perçu par les hommes comme un tremplin vers d'autres professions, et par les femmes comme un emploi transitoire jusqu'à la naissance d'un premier enfant. La profession était relativement facile à pénétrer pour les jeunes gens formés dans les disciplines de l'enseignement, et par conséquent, les taux de roulement dans l'enseignement ont toujours été relativement élevés. La profession est donc peut-être tributaire de certaines dynamiques propres à l'enseignement et à son marché du travail.

En comparaison de nombreuses autres professions, la formation des enseignants est relativement peu coûteuse. Jusqu'à récemment, une seule année d'études spécialisées en enseignement était exigée après le baccalauréat pratiquement partout au Canada, et c'est toujours le cas dans certaines provinces, pour l'enseignement primaire en particulier. La formation des enseignants représente donc un investissement relativement faible qui rapporte un bon dividende. Par contre, cet investissement favorise de par sa nature « les défections », c'est-à-dire le fait que tous les jeunes gens qui font des études dans les disciplines de l'enseignement n'entrent pas dans la profession. Beaucoup de diplômés universitaires, surtout des hommes, poursuivent des études menant à l'enseignement tout en s'efforçant de trouver ailleurs des débouchés (Lockhart, 1991).

Par ailleurs, comme les enseignants atteignent relativement rapidement le sommet de l'échelle salariale de la profession comparativement à d'autres professions, certains prétendent que ce nivellement des rémunérations à partir d'un certain niveau professionnel incite beaucoup de professeurs à abandonner la carrière au profit d'une profession financièrement plus stimulante (Easton, 1988, p. 55). Enfin, on s'efforce toujours d'inculquer d'abord aux futurs enseignants une conscience aiguë du service public, et les réalités du métier déçoivent souvent les jeunes gens qui se lancent dans la profession. Aux États-Unis, par exemple, des recherches ont montré que dans les années 60 et au début des années 70, les professeurs qui attachaient une plus grande importance à la vocation de service public qu'à la rémunération de l'enseignement ont été le plus souvent déçus et ont abandonné la profession (Miech et Elder, 1996).

Les améliorations des conditions de l'enseignement depuis les années 60 décrites à la section précédente ont incité de nombreux observateurs à croire que le roulement des professeurs allait s'atténuer et que l'orientation des carrières dans l'enseignement suivrait le modèle de beaucoup d'autres professions. Avec des salaires relativement élevés, des syndicats puissants, une meilleure sécurité professionnelle et un prestige accru aux yeux du public, l'enseignement est devenu un objectif de carrière beaucoup plus séduisant que par le passé et attire de plus en plus de diplômés universitaires.

Toutefois, depuis quelques années, les modèles de carrière ont commencé à évoluer dans l'ensemble de la population active, et les changements profonds qui touchent d'autres professions pourraient aussi exercer une influence sur l'enseignement. Beaucoup d'observateurs soutiennent aujourd'hui que le parcours professionnel linéaire traditionnel est en train de se modifier pour adopter une trajectoire moins rigide et plus facilement adaptable au marché de l'emploi. Les travailleurs de l'avenir auront probablement plusieurs carrières au cours de leur vie professionnelle (Beck, 1995). Beck affirme que le roulement, même dans les professions libérales, deviendra rapidement une habitude. Dans les secteurs professionnels qui exigent un niveau de scolarité que seuls des établissements d'enseignement supérieur fortement subventionnés sont capables de donner, le roulement de la population active a des conséquences particulièrement importantes du point de vue des politiques gouvernementales. Aussi, dans l'hypothèse où elle aurait vraiment existé, l'enseignant qui consacre sa vie entière à sa profession est probablement aujourd'hui une espèce en voie de disparition.

Une étude des entrées, des sorties et du roulement dans l'enseignement permet de mieux comprendre l'évolution de la profession. À partir des données recueillies par Statistique Canada dans l'Enquête sociale générale de 1994, on a observé deux groupes dont les membres ont appartenu à l'enseignement à un moment de leur vie professionnelle. Le premier groupe était formé de personnes dont le grade le plus élevé était dans une discipline de l'enseignement, et qui possédaient donc la principale qualification professionnelle. Le second groupe était constitué de personnes dont le premier emploi après avoir atteint leur niveau de scolarité le plus élevé a été dans l'enseignement primaire ou secondaire. On a ensuite voulu savoir où en étaient ces personnes dans leur carrière professionnelle en 1994 : étaient-elles toujours dans l'enseignement ou avaient-elles changé de profession?

Chez les femmes, à peine moins de 80 % des diplômées dans les disciplines de l'enseignement avaient été recrutées pour l'enseignement primaire et secondaire (tableau 2.11), 6 % travaillaient dans des domaines liés à l'enseignement postsecondaire ou enseignaient en dehors du système d'éducation traditionnel, et environ 15 % n'étaient pas entrées dans

l'enseignement immédiatement après avoir terminé leurs études. Enfin, moins de 1 % des diplômées en enseignement n'avaient jamais travaillé après avoir terminé leurs études.

Tableau 2.11

Premier emploi et emploi actuel (1994) des hommes et des femmes de 25 à 64 ans dont le grade le plus élevé était dans le domaine de l'enseignement (estimations sur échantillon)

Premier emploi après l'obtention du grade le plus élevé	Femmes %	Hommes %
Enseignement primaire ou secondaire	79	56
Autres domaines de l'enseignement	6	12
Autre secteur	15	32
Total	**100**	**100**
Emploi actuel (1994)		
Enseignement primaire ou secondaire	57	55
Autres domaines de l'enseignement	9	13
Autre secteur	34	32
Total	**100**	**100**
Pourcentage ne faisant pas partie de la population active de 1994	15	9

Source : Statistique Canada, Enquête sociale générale de 1994 (cycle 9), données non publiées.

Chez les hommes, la différence est saisissante. Les hommes étaient plus de deux fois plus nombreux que les femmes à commencer une carrière ailleurs que dans l'enseignement après avoir terminé des études en enseignement (32 % des hommes contre 15 % des femmes). Même lorsque leur premier emploi était dans l'enseignement, les hommes (12 %) étaient aussi plus nombreux que les femmes (6 %) à trouver des débouchés ailleurs que dans l'enseignement primaire ou secondaire. On ignore, cependant, si les hommes éprouvaient plus de difficultés à trouver un emploi dans l'enseignement que les femmes, ou s'il s'agit d'un choix délibéré de leur part. Ces dernières années, les nouveaux diplômés universitaires sont généralement d'abord affectés à des emplois temporaires, sur demande, avant d'être engagés à un poste permanent dans l'enseignement. Les hommes ont peut-être moins souvent que les femmes la patience ou la possibilité de poursuivre une carrière sur une base temporaire aussi longtemps qu'elles.

On constate que les femmes se servent indéniablement plus souvent que les hommes de leurs études en enseignement pour choisir une carrière dans ce domaine. L'Enquête sociale générale ne relève pas l'âge auquel les répondants ont terminé leurs études, et il est possible que les femmes terminent leurs études plus tard que les hommes avec une expérience qui ajoute à la valeur de leur diplôme. Cependant, il est possible aussi que, puisque les hommes sont proportionnellement plus nombreux que les femmes à viser un emploi dans l'enseignement secondaire, la concurrence dans leur marché soit plus vive et que les taux d'entrée dans la carrière soient moins élevés pour les hommes que pour les femmes[7].

En plus du premier emploi des diplômés en enseignement, on a aussi considéré la situation professionnelle de ces diplômés en 1994. La seconde partie du tableau 2.11[8] montre l'emploi « actuel » des personnes de 25 à 64 ans en 1994 qui avaient choisi l'enseignement comme principal domaine d'études en vue de l'obtention de leur grade le plus élevé. Un pourcentage à peu près équivalent de femmes (57 %) et d'hommes (55 %) étaient employés dans l'enseignement primaire et secondaire, de même que dans un secteur autre que l'enseignement (34 % des femmes et 32 % des hommes). La similitude de comportement à l'égard de la carrière est d'autant plus intéressante que le pourcentage des diplômés en enseignement dont le premier emploi est dans l'enseignement est plus élevé chez les femmes que chez les hommes, et que beaucoup de femmes ont tendance à quitter la profession lorsqu'elles décident d'avoir des enfants.

Les résultats de l'enquête sur l'emploi des répondants en 1994 montrent à nouveau que les hommes sont plus nombreux que les femmes à occuper un emploi dans un domaine de l'éducation autre que l'enseignement primaire et secondaire. Chez les hommes, 13 % avaient un emploi lié à l'éducation en dehors de l'éducation préscolaire à la 12[e] année, alors que le pourcentage était de 9 % chez les femmes. Une partie des hommes avaient un emploi d'enseignant dans l'enseignement postsecondaire, mais beaucoup occupaient un poste élevé dans l'administration de l'enseignement public[9].

Une autre manière d'observer les carrières de l'enseignement est de les considérer sous l'angle des personnes qui ont commencé leur carrière dans l'enseignement et qui sont toujours restées dans ce secteur. Environ les deux tiers des personnes (62 % des femmes et 65 % des hommes) dont le premier emploi était dans l'enseignement occupaient toujours un emploi d'enseignant (tableau 2.12). Autrement dit, environ deux tiers des enseignants ont poursuivi une carrière linéaire. Toutefois, pour les personnes dont le premier emploi était dans l'enseignement, les hommes (12 %) étaient proportionnellement plus nombreux que les femmes (7 %) à enseigner en dehors de l'enseignement primaire ou secondaire en 1994.

TABLEAU 2.12

EMPLOI ACTUEL (1994) DES HOMMES ET DES FEMMES DE 25 À 64 ANS DONT LE PREMIER EMPLOI APRÈS L'OBTENTION DE LEUR GRADE LE PLUS ÉLEVÉ ÉTAIT DANS L'ENSEIGNEMENT (ESTIMATIONS SUR ÉCHANTILLON)

Emploi actuel (1994)	Femmes %	Hommes %
Enseignement primaire ou secondaire	62	65
Autres domaines de l'enseignement	7	12
Autre secteur	33	23
Total	**100[1]**	**100**
Pourcentage ne faisant pas partie de la population active en 1994	17	17

1. Les pourcentages ont été arrondis (total différent de 100 %).

Source : Statistique Canada, Enquête sociale générale de 1994 (cycle 9), données non publiées.

Le pourcentage de femmes qui ont commencé leur vie professionnelle dans l'enseignement et qui sont toujours dans la population active mais dans un autre secteur que l'enseignement est de 33 % comparativement à 23 % pour les hommes (tableau 2.12). Les femmes sont plus nombreuses que les hommes à réussir le passage des études en enseignement à une profession de l'enseignement, mais les hommes qui commencent une carrière d'enseignant sont plus nombreux que les femmes à poursuivre leur carrière dans l'enseignement. Les hommes abandonnent plus souvent l'enseignement que les femmes au premier passage, des études à la vie professionnelle, mais les femmes sont proportionnellement plus nombreuses que les hommes à quitter la profession après avoir commencé une carrière dans l'enseignement.

On trouve plusieurs explications possibles pour le dernier phénomène, mais les données ne permettent pas de faire un choix entre ces explications (qui comportent d'ailleurs probablement toutes une part de vérité). Les femmes éprouvent peut-être des difficultés à retourner dans l'enseignement après la maternité et après avoir élevé des enfants, surtout si elles sont restées longtemps en dehors de la population active de l'enseignement. Elles vont donc souvent essayer de trouver un emploi à temps partiel ou dans un secteur professionnel moins exigeant que l'enseignement. Par ailleurs, les possibilités de promotion dans l'enseignement sont meilleures pour les hommes que pour les femmes, et les hommes occupent généralement les postes de professeur les mieux rémunérés. Les hommes conçoivent donc plus de motivations que les femmes à demeurer dans l'enseignement. Toutefois, un même pourcentage (17 %) d'hommes et de femmes de moins de 65 ans qui avaient commencé une carrière d'enseignant sont maintenant retirés de la population active.

Quelle est la situation des enseignants qui ont quitté la profession? On peut trouver une réponse à cette question en observant la situation professionnelle actuelle des personnes qui ont commencé leur carrière avec un emploi de professeur dans l'enseignement primaire ou secondaire. La situation est notablement différente pour les hommes et pour les femmes (tableau 2.13). Les hommes qui avaient occupé un poste d'enseignant et qui se trouvaient toujours dans la population active en 1994 étaient proportionnellement beaucoup plus nombreux que les femmes à poursuivre une carrière dans une profession libérale ou l'administration (85,1 % des hommes contre 45,1 % des femmes). Toutefois, les femmes étaient pratiquement aussi nombreuses dans les professions du soutien administratif, de la vente et des services (44,6 %) que dans les professions libérales et l'administration. Les pourcentages de femmes (10,3 %) et d'hommes (5,5 %) étaient relativement faibles dans les professions manuelles de l'industrie ou de la construction.

Tableau 2.13

Emploi actuel[1] des personnes de 25 à 65 ans qui ont eu un emploi dans l'enseignement ou qui ont fait des études pour devenir enseignant (mais qui n'enseignent pas en ce moment), employées dans un autre secteur que l'enseignement, selon le sexe

	Emploi actuel des personnes dont le premier emploi était dans l'enseignement %		Emploi actuel des personnes qui ont fait des études pour devenir enseignant %	
	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes
Profession libérale et administration	45,1	85,1	57,7	63,6
Soutien administratif, vente et services	44,6	9,4	39,4	22,2
Industrie et construction	10,3	5,5	2,9	14,2
Total	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**

1. Les emplois actuels ont été déterminés en regroupant les professions de la Classification type des professions de 1980 de la manière suivante : professions libérales et administration, codes 1111 à 2730 et 2740 à 3379; soutien administratif, vente et services, codes 4110 à 6199; industrie et construction, codes 7000 à 9950. Les personnes qui occupent actuellement un emploi dans l'enseignement ne sont pas comprises.

Source : Statistique Canada, Enquête sociale générale de 1994 (cycle 9), données non publiées.

Les données ne permettent pas d'offrir une explication définitive des différences entre les hommes et les femmes. On peut supposer que les femmes sont proportionnellement plus nombreuses que les hommes à quitter la profession pour des raisons familiales, alors que les hommes sont peut-être attirés par des possibilités professionnelles plus alléchantes. Les conseils scolaires offrent aujourd'hui des conditions de travail plus souples pour répondre aux besoins des mères de famille qui poursuivent une carrière professionnelle, mais le partage d'emploi et les emplois à temps partiel ne sont encore qu'un phénomène récent dans les conventions collectives.

Le cheminement professionnel des personnes qui ont commencé leur carrière dans l'enseignement pour abandonner la profession au profit d'une autre carrière peut aussi être considéré sous l'angle des personnes qui ont fait leurs études pour devenir enseignant, mais qui se trouvent aujourd'hui dans un autre secteur professionnel. À peu près le même pourcentage de femmes (57,7 %) que d'hommes (63,6 %) diplômés en enseignement qui exerçaient une profession en dehors du secteur de l'enseignement se trouvaient dans les professions libérales et l'administration en 1994. Cependant, une forte proportion des diplômés en enseignement travaillaient aussi dans des secteurs autres que celui des professions libérales et de l'administration (42,3 % des femmes et 36,4 % des hommes).

Le roulement est relativement fort chez les enseignants. Beaucoup d'hommes qui font des études pour devenir enseignant n'entrent jamais dans la profession, et les enseignants qui abandonnent la profession au profit d'une autre sont nombreux chez les hommes comme chez les femmes. Dans ce dernier cas, les enseignants avaient souvent atteint des positions élevées, et on peut donc penser qu'ils ont été attirés par des possibilités de promotion professionnelle que l'enseignement ne pouvait plus leur offrir.

2.6 CONCLUSION : L'AVENIR DE L'ENSEIGNEMENT AU CANADA

Au Canada, les professions de l'enseignement ont été forgées avec l'évolution de la démographie, de l'économie et de l'intervention des gouvernements. Comme les autres professions, l'enseignement traverse aujourd'hui une période de transition, qui aboutira sans doute à une ère nouvelle. Les gouvernements se débattent avec une dette publique énorme, et les administrations scolaires dans les provinces doivent compter chaque dollar d'un budget toujours plus serré pour satisfaire les besoins d'une population toujours plus nombreuse. À la situation financièrement difficile dans laquelle se trouve l'enseignement s'ajoute des attentes plus élevées quant au système d'éducation, et les établissements scolaires sont contraints d'affronter des exigences souvent concurrentielles. On attend de ces établissements qu'ils offrent un enseignement abordable pour tous les enfants, de qualité irréprochable et pour le meilleur rapport coût-efficacité. Les enseignants et les gestionnaires doivent faire preuve d'innovation, mais demeurer justifiables et pouvoir rendre des comptes, tout en assurant un enseignement de qualité. Pour certains stratèges des politiques en matière d'enseignement, les pressions nouvelles qui sont exercées sur la profession exigent une réorganisation créative de l'enseignement (Conseil économique du Canada, 1992; voir aussi l'étude de Hargreaves, 1994). En réponse à certaines critiques, on a suggéré de prolonger la formation initiale des futurs enseignants, d'imposer aux enseignants une formation continue et de vérifier leurs compétences à intervalle régulier. Toutefois, ce sont surtout les méthodes d'évaluation et de rémunération qui ont fait l'objet de critiques, méthodes où l'appréciation des enseignants prend en ligne de compte les compétences professionnelles et le mérite individuel. On a aussi proposé l'attribution de primes et de récompenses pour stimuler les efforts et inciter les enseignants à continuer de donner le meilleur d'eux-mêmes.

Quelles que soient les vertus des changements proposés, les nouveaux enseignants trouveront un marché du travail probablement beaucoup moins stable que par le passé. L'enseignement conservera le même attrait pour les étudiants qui viennent d'obtenir un grade universitaire et abordent un marché de l'emploi où la concurrence est partout acharnée, mais contrairement aux diplômés en enseignement des dernières décennies, beaucoup ne trouveront pas facilement un emploi dans l'enseignement. Les écoles publiques ne peuvent pas absorber tous les étudiants sortant de l'université qui le souhaitent, et de fait, beaucoup de diplômés en enseignement n'avaient toujours pas trouvé un emploi permanent deux ans après la fin de leurs études, quel que soit le secteur professionnel considéré (Coish, 1994, p. 21).

Les données observées dans le présent chapitre permettent de distinguer quatre périodes marquantes dans l'évolution de l'enseignement au Canada au cours du XX^e^ siècle. Les grands traits de la description proposée pour chaque période suivent les tendances générales relevées dans la taille, la rémunération, l'équité en matière d'emploi et les caractéristiques démographiques du personnel enseignant. La dernière période est forcément spéculative et sa description est fondée sur la projection des tendances récentes et certaines des recommandations de principe qui sont de plus en plus exprimées aujourd'hui.

2.6.1 La période avant la Seconde Guerre mondiale

- L'enseignement est une profession essentiellement féminine mais dominée par les hommes qui occupent le sommet de la hiérarchie.
- L'enseignement est souvent utilisé comme un tremplin social par les hommes issus d'un milieu socioéconomique modeste.
- La rémunération est faible et la profession n'est pratiquement pas organisée.

2.6.2 La période de croissance : 1945 à 1969

- Sous les pressions conjuguées de la croissance de la population (explosion démographique et immigration) et de la volonté générale d'améliorer les taux de rétention dans l'enseignement secondaire, la taille de l'effectif enseignant augmente considérablement.
- Parallèlement à l'augmentation du capital humain dans l'enseignement, la rémunération réelle progresse de façon appréciable et la profession s'organise autour d'une unité de négociations collectives efficaces.
- La rémunération des enseignants commence à dépasser la rémunération moyenne au Canada.
- Les hommes arrivent en force dans l'enseignement secondaire.

2.6.3 La période de stagnation : 1970 à 1993

- Le nombre d'enseignants en activité s'immobilise, bien que les rémunérations continuent à augmenter jusqu'au début des années 80.
- Le rapport entre le nombre d'élèves et le nombre d'enseignant continue à diminuer.
- La tendance à la hausse du nombre d'hommes dans l'enseignement chancelle avec l'arrivée d'un nombre croissant de femmes dans l'enseignement secondaire.
- L'égalité des salaires entre les hommes et les femmes progresse légèrement.
- Le vieillissement se généralise dans l'enseignement.
- Le nombre d'emplois à temps partiel progresse dans l'enseignement.
- Les minorités sont sous-représentées dans l'enseignement.
- L'enseignement n'est plus considéré comme un tremplin social par les personnes issues d'un milieu socioéconomique modeste.

2.6.4 L'avenir immédiat : repli?

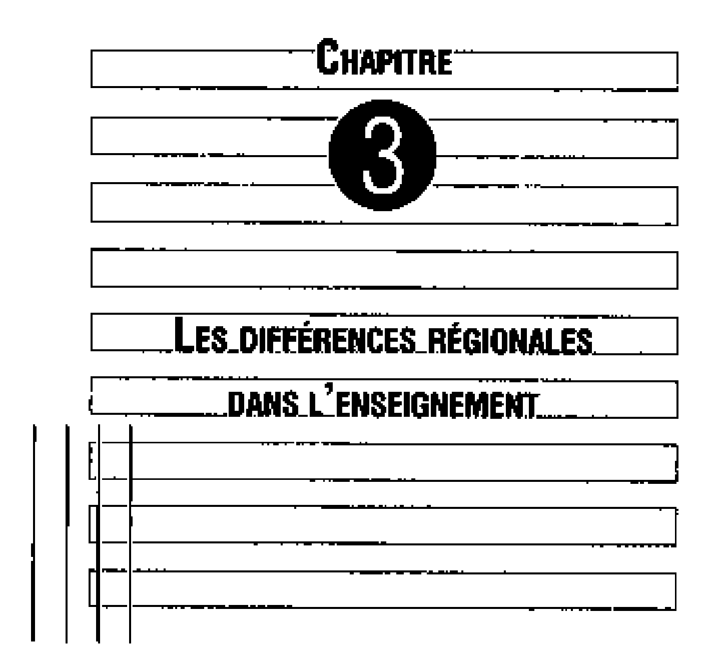
- Si le repli du secteur public se prolonge, la demande en enseignants deviendra de plus en plus aléatoire sous l'action des multiples forces qui secouent le système d'éducation.
- Le rapport entre le nombre d'élèves et le nombre d'enseignants augmentera.
- La rémunération s'immobilisera.

- L'âge moyen des enseignants continuera à s'élever jusqu'au tournant du siècle, mais les enseignants les plus âgés prendront leur retraite, et la demande de nouveaux professeurs, dont le capital humain continue à augmenter, sera stimulée.
- Pour contrer les critiques au sujet de la qualité de l'enseignement, le régime de rémunération sera modifié de manière à inclure des primes au mérite et d'autres innovations pour récompenser les progrès accomplis.
- La valeur économique présumée de l'éducation deviendra la justification principale de l'expansion continue de l'enseignement et de l'augmentation des subventions.

Après avoir brossé un tableau de l'histoire de l'évolution de l'enseignement et des défis qui guettent l'avenir de la profession, le prochain chapitre aborde la composition régionale du système d'éducation. Dans l'Acte de l'Amérique du Nord britannique de 1867, la responsabilité de l'éducation formelle a été confiée aux provinces. Les différences régionales ont donc un aspect prépondérant dans l'organisation de l'éducation au Canada.

Notes en fin de chapitre

1. Les noms des professions de l'enseignement (par exemple professeurs de l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire) ont été tirés de la classification des professions utilisée dans le Recensement de 1991. On trouvera les définitions correspondantes dans la Classification nationale des professions (Développement des ressources humaines Canada, 1993).
2. La comparaison de 1986 et 1991 a été faite en se fondant sur les définitions de la Classification type des professions qui était utilisée avant le Recensement de 1991. Dans cette classification, les professions diverses liées à l'enseignement (p. ex. suppléants) étaient groupées sous la catégorie « non classé ailleurs ». Dans la classification de 1991, ces professions ont été réparties dans les catégories de l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire ou de l'enseignement secondaire.
3. Les écarts de salaire ont été calculés à partir des données du Recensement de 1991, et ils découlent de plusieurs facteurs connexes. Dans l'enseignement secondaire, les enseignants ont généralement plus d'années d'expérience et un meilleur niveau de scolarité que les enseignants du primaire, deux éléments qui justifient une rémunération plus élevée. Les taux de rémunération sont équivalents pour l'enseignement primaire et secondaire dans certains secteurs de compétence scolaire, mais ce n'est pas toujours le cas. Par revenu, on fait référence ici à la rémunération d'un emploi.
4. Toutefois, la comparaison des origines sociales des enseignants en cours de formation est peu révélatrice de l'origine sociale des enseignants en général, car les taux de passage entre la formation et l'exercice de la profession varient selon l'origine sociale et le sexe (Guppy et Davies, 1996).
5. L'analyse ne tient pas compte du niveau d'enseignement. Les spécialistes ne sont pas toujours d'accord sur la nécessité de prendre le niveau d'enseignement en considération pour ce genre d'analyse. D'un côté, la profession d'un enseignant est la même à tous les niveaux de l'enseignement, et prendre le niveau d'enseignement en ligne de compte imposerait trop de contraintes à l'équation de régression. D'un autre côté, le contrôle du niveau d'enseignement permettrait de déterminer avec plus de précision quels seraient les écarts de rémunération *si* les hommes et les femmes étaient également répartis dans les mêmes emplois de l'enseignement (ce qui n'est évidemment pas le cas). Par ailleurs, l'âge est un substitut très approximatif des années d'expérience, étant donné que certains enseignants commencent leur carrière plus tard que d'autres, et que les enseignants interrompent parfois leur carrière pour une courte durée.
6. Certaines données fournies dans cette section sont tirées des travaux de Guppy et Davies (1996).
7. Par « taux de passage », on fait référence ici au pourcentage de personnes (en l'occurrence des hommes) qui ont les diplômes nécessaires, mais qui ne réussissent pas à trouver un emploi dans l'enseignement.
8. Dans les deux parties du tableau 2.11 comme dans les autres tableaux, il est important de noter que les personnes qui ne sont pas dans la population active n'ont pas été prises en considération aux fins du calcul du pourcentage de base.
9. En 1991, 70 % des hommes (soit 20 880 hommes) occupaient un poste de directeur ou d'administrateur dans l'enseignement primaire et secondaire, contre 30 % des femmes (ou 8 775 femmes).



Le régionalisme est un sujet de discussions constantes au Canada. Le lieu de résidence des Canadiens exerce une influence sur la couverture de l'assurance-emploi, leur niveau de vie et leurs possibilités d'études supérieures. Ajoutées à la diversité géographique du Canada, des différences sociales et culturelles de cette sorte ont entraîné la création de collectivités régionales distinctes les unes des autres.

Le présent chapitre est consacré, d'une part, à l'étude de la manière dont la société canadienne, avec ses caractéristiques socioculturelles distinctes, et en particulier la composition de la population scolarisée, varie d'une région du Canada à l'autre, ainsi que, d'autre part, aux conséquences de ces variations. Il faut insister ici sur le fait que cette étude porte essentiellement sur les différences régionales, et non sur le régionalisme, qui renvoie à un sentiment d'identité et à des intérêts partagés se manifestant dans le sentiment d'appartenance à une région particulière (Matthews et Davis, 1986). La première question qui s'impose est de savoir comment définir une « région ».

3.1 DÉFINIR LA RÉGION D'ÉTUDE

Les limites politiques sont des lignes arbitraires, mais importantes, qui entourent une région sur une carte géographique. Le relief et les éléments naturels exercent une influence sur le tracé des frontières, mais la nature n'est pas seule à décider. Autrement dit, les réalités géographiques constituent une définition acceptable, mais imparfaite, des limites entre les régions. Il est encore plus difficile de situer exactement les limites qui séparent un groupe socioculturel d'un autre groupe.

L'étude du Canada par région est encore compliquée par des frontières politiques, comme la frontière entre le Nouveau-Brunswick et le Québec, qui tranchent souvent arbitrairement dans les

groupes socioculturels. Dans les études sur le Canada, on contourne souvent la difficulté en prenant la province ou le territoire comme unité régionale d'analyse, mais il s'agit là d'une solution de facilité qui est généralement adoptée à défaut de données pour un autre découpage géographique. Toutefois, pour une étude des différences régionales dans l'éducation au Canada, le découpage en « régions » correspondant aux provinces et aux territoires paraît logique, puisque dans l'Acte de l'Amérique du Nord britannique, la responsabilité de l'enseignement a été organisée en fonction des limites accordées aux provinces et aux territoires du Canada.

Les décisions prises par les provinces et les territoires en matière d'éducation ont permis de forger une identité collective régionale dans les domaines de compétence provinciale ou territoriale. D'une province ou d'un territoire à l'autre, on constate des différences non négligeables dans la scolarisation, en particulier concernant la présence ou la durée de l'éducation préscolaire, la durée de l'enseignement secondaire et la présence et le rôle des collèges communautaires; de même, les universités n'offrent pas toutes les mêmes facultés (droit, optométrie, etc.). Les provinces se sont développées différemment, et leur structure économique, leur histoire culturelle ne sont pas les mêmes.

Cependant, le fait de traiter les provinces ou les territoires comme des entités homogènes, comme seule répartition régionale possible dans la logique du Canada, masque parfois des particularités qui seraient pourtant intéressantes — les différences entre les régions urbaines et les régions rurales par exemple. L'administration fortement décentralisée du système d'éducation canadien, dans laquelle certains aspects essentiels de la scolarisation sont confiés aux conseils scolaires (certains sont même chargés des finances et du choix des programmes d'enseignement, quoique toujours selon des lignes directrices provinciales ou territoriales) ajoute à l'arbitraire du découpage régional selon les provinces et les territoires, mais là encore ce découpage peut se justifier. Ce chapitre est donc consacré aux différences entre les provinces et les territoires considérés comme des « régions ».

3.2 LES VARIATIONS DU RENDEMENT SCOLAIRE ENTRE LES RÉGIONS

Au chapitre 1, on a montré que l'éducation tient un rôle de plus en plus important dans la vie des Canadiens. En dehors de l'influence du niveau de scolarité sur les chances de succès personnel, on a montré que la réussite de certaines régions du monde est aussi étroitement liée à l'expansion de l'enseignement dans ces régions. Analyser les raisons des différences régionales dans le rendement scolaire pour essayer de comprendre ces différences est donc important. Lorsque le capital investi dans l'éducation se démarque dans certaines régions alors qu'il demeure à la traîne dans d'autres régions, les conséquences du point de vue du développement économique et culturel sont considérables. Avec l'importance croissante du savoir comme monnaie d'échange dans le monde entier, les perspectives d'avenir sont infiniment meilleures pour les régions dont la population est la plus instruite que pour celles dont la population est moins scolarisée. On peut envisager l'émergence de nouvelles inégalités sociales fondées sur le niveau des connaissances ou de la scolarité qui méritent indéniablement d'être étudiées. Non seulement ces inégalités pourraient multiplier les tensions au Canada, mais les disparités régionales dans l'éducation risquent aussi d'exacerber les clivages dans la population.

3.2.1 Le rendement universitaire selon la région

Quelle est l'importance des différences dans le rendement scolaire des Canadiens vivant dans l'ensemble des provinces et territoires? Comme le montre la figure 3.1, c'est au Yukon (14,8 %), suivi de l'Ontario (14,6 %) et de l'Alberta (13,7 %) que les pourcentages de résidents de 25 ans et plus qui avaient un grade universitaire étaient les plus élevés en 1991. En Saskatchewan, à Île-du-Prince-Édouard, au Nouveau-Brunswick et à Terre-Neuve, par contre, moins de 10 % des résidents de 25 ans et plus avaient un grade universitaire en 1991.

Les variations régionales dans le nombre de grades universitaires sont un baromètre populaire pour évaluer le niveau de scolarité entre les régions, et ces variations sont, en effet, un excellent indicateur. Les diplômes de l'enseignement supérieur représentent une monnaie d'échange primordiale sur le marché du travail, car ils témoignent des connaissances et des capacités que possèdent les diplômés. Avec la marche inéluctable vers une société du savoir, certaines régions du Canada auraient avantage à saisir toutes les occasions d'améliorer le niveau de scolarité de leur population. Toutefois, il faut se rappeler qu'en 1991, seulement 12,8 % des Canadiens de 25 ans et plus avaient un grade universitaire.

Figure 3.1

Pourcentage de la population âgée de 25 ans et plus ayant un grade universitaire, 1991

Source : Recensement du Canada de 1991, totalisations spéciales.

3.2.2 Le faible rendement scolaire selon la région

Le nombre de diplômés universitaires ne dévoile qu'un aspect de la répartition de la scolarisation. Dans les régions où la population possède un niveau de scolarité élevé, un nombre important de résidents peuvent aussi avoir accompli moins que la moyenne générale des années d'études. Prendre en considération une extrémité seulement du spectre de scolarisation dans la population risque donc d'être trompeur, et on a voulu considérer aussi la population la moins scolarisée à l'autre extrémité avec deux mesures différentes : le pourcentage des personnes de 15 à 24 ans en 1991 qui n'avaient pas atteint la 9e année et l'estimation du pourcentage provincial en 1991 des personnes de 20 ans qui avaient abandonné leurs études.

Dans le Recensement de 1991, on relevait 38 220 jeunes gens de 15 à 19 ans qui n'avaient pas atteint la 9e année. À une époque où la plupart des observateurs s'accordent pour insister sur l'importance de l'éducation, autant pour la réussite personnelle que pour l'équilibre de la société canadienne, ce nombre comprend une quantité stupéfiante de jeunes Canadiens très peu scolarisés. À ce nombre, il faut ajouter 53 255 personnes de 20 à 24 ans qui n'avaient pas atteint la 9e année et qui ne poursuivaient pas des études à temps plein en 1991. On obtient un total de 91 475 personnes, dont une partie reprendront sans doute plus tard des études pour améliorer leur situation, mais au prix de servitudes considérables imposées sur leur vie personnelle et sur la société.

La plus forte proportion régionale de population faiblement scolarisée se trouvait dans les Territoires du Nord-Ouest, où près de 1 résident de 15 à 24 ans sur 3 n'avait pas atteint la 9e année (tableau 3.1). Ici, le découpage par région masque au moins partiellement un autre phénomène canadien, le faible rendement scolaire de plusieurs membres des Premières Nations (un sujet qui est approfondi au chapitre suivant). La scolarisation a rapidement progressé dans les Territoires du Nord-Ouest au cours des dernières décennies, mais environ la moitié seulement des enfants issus des Premières Nations poursuivent leurs études jusqu'à la 12e année. L'autre moitié de ces enfants a abandonné l'école en cours d'année ou n'est par retournée à l'école à la rentrée (ministère des Affaires indiennes et du Nord canadien, 1993).

TABLEAU 3.1

FAIBLE NIVEAU DE SCOLARITÉ, SELON LA PROVINCE ET LE TERRITOIRE

Région	Population âgée de 15 à 24 ans n'ayant pas atteint la 9e année, 1991 (%)	Population âgée de 20 ans ayant abandonné ses études, 1993 (%)
Terre-Neuve	5,6	24,0
Île-du-Prince-Édouard	4,4	25,0
Nouvelle-Écosse	5,8	22,0
Nouveau-Brunswick	5,4	20,0
Québec	6,0	22,0
Ontario	2,0	17,0
Manitoba	4,8	19,0
Saskatchewan	5,4	16,0
Alberta	3,3	14,0
Colombie-Britannique	2,3	16,0
Territoires du Nord-Ouest	31,3	..
Yukon	4,6	..
Canada	**3,8**	**18,0**

.. Nombres indisponibles.

Sources : Recensement du Canada de 1991 (pourcentages de la population de 15 à 24 ans n'ayant pas atteint la 9e année); Gilbert et Devereaux, 1993, graphique 2-2 (pourcentages de la population de 20 ans qui a abandonné ses études).

Les écarts sont moins saisissants entre les autres provinces et territoires, mais on relève quand même des différences qui ne sont pas négligeables. Par exemple, le taux de faible niveau de scolarité (le pourcentage des personnes de 15 à 24 ans n'ont pas atteint la 9e année) est trois fois plus élevé au Québec (6,0 %) qu'en Ontario (2,0 %), et un peu plus de deux fois et demie plus élevé en Nouvelle-Écosse (5,8 %) qu'en Colombie-Britannique (2,3 %). On sait aujourd'hui que le faible niveau de scolarité est indissociable de la pauvreté et du chômage (voir par exemple Corak, 1990; Ross, Shillington et Lochhead, 1994), et les écarts quant à la scolarité de la population renforcent la tendance à la concentration des problèmes sociaux dans certaines régions. Non seulement les faibles niveaux de scolarité amoindrissent les possibilités d'insertion sur le marché du travail, mais ils exercent aussi une influence sur l'ensemble de l'économie régionale.

Un autre moyen de mesurer les différences régionales quant au niveau de scolarité est d'observer le pourcentage de la population âgée de 20 ans qui a abandonné ses études en cours de route. Les variations entre les régions sont pratiquement les mêmes que pour la population de 15 à 24 ans qui n'a pas atteint la 9e année. D'ailleurs, la corrélation entre les pourcentages relevés pour les deux populations dans le tableau 3.1 est de 0,59, une corrélation très élevée mais non parfaite entre les deux indicateurs.

Les taux de jeunes gens qui avaient abandonné leurs études étaient plus élevés dans les provinces de l'Est (presque 23 % en moyenne) que dans les provinces de l'Ouest (16 % en moyenne). Les écarts prononcés entre l'Est et l'Ouest quant au niveau de scolarité sont de plus en plus évidents dans le monde de l'enseignement au Canada (Conseil économique du Canada, 1992 par exemple). On distingue ces écarts aussi facilement sur la carte (figure 3.1), qui montre l'extrémité supérieure de la population scolarisée avec les pourcentages de diplômés

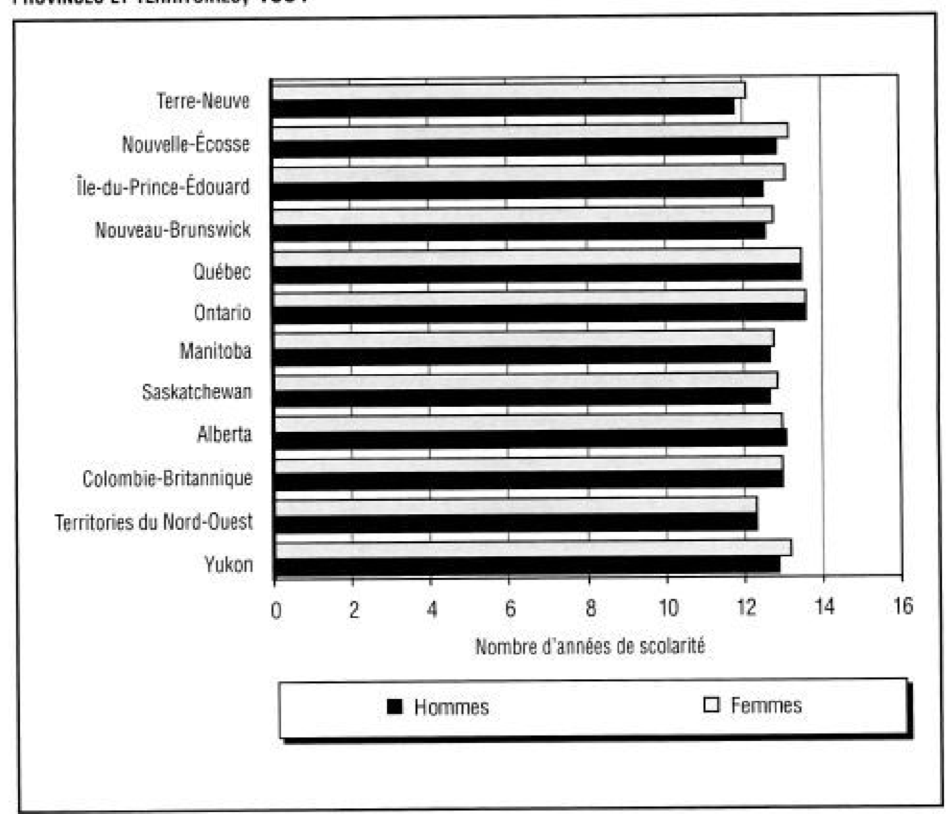
universitaires, qu'à l'extrémité inférieure avec les pourcentages de la population qui a abandonné des études en cours de route ou de la population ayant moins de 9 années de scolarité.

3.2.3 La scolarité moyenne

La disparité régionale dans la scolarité entre l'est et l'ouest du Canada est moins facile à discerner par l'observation du nombre moyen d'années de scolarité des Canadiens (figure 3.2). Des variations régionales sont manifestes, mais la différence entre les régions de l'Est et les régions de l'Ouest n'est pas aussi prononcée. Tout d'abord, le nombre moyen d'années de scolarité est le plus élevé au Québec et en Ontario[1]. Aussi, lorsqu'on additionne les résultats du Yukon, où les niveaux de scolarité sont élevés, et des Territoires du Nord-Ouest, où les niveaux de scolarité sont faibles, on masque toute différence en faveur des régions de l'Ouest. Jusqu'à présent, on a donc tout simplement préféré ignorer les régions du nord du Canada pour se prononcer sur le déplacement de l'éducation vers l'Ouest (Conseil économique du Canada, 1992).

Figure 3.2

Nombre moyen d'années de scolarité chez les personnes de 25 à 34 ans, selon le sexe, provinces et territoires, 1991



Source : Recensement du Canada de 1991, totalisations spéciales.

Selon la figure 3.2, les différences entre les provinces et les territoires sont pour la plupart plus accentuées que les différences entre les hommes et les femmes. Par exemple, le nombre moyen d'années de scolarité varie de 1,6 année entre les régions, et ce nombre est le plus bas à Terre-Neuve (12,0 années) et, le plus élevé en Ontario (13,6 années). Sur l'ensemble des provinces et des territoires, l'écart entre les hommes et les femmes est le plus marqué à l'Île-du-Prince-Édouard, où il est de 0,6 année. La différence entre les régions est donc plus élevée d'une année entière que la différence entre les hommes et les femmes. Ces résultats fournissent une mesure supplémentaire pour évaluer les différences entre les régions quant au niveau de scolarité.

3.3 CONVERGENCES ET DIVERGENCES

Comme on a pu le voir, il n'est pas aisé de brosser un tableau des variations du rendement scolaire, parce que les indicateurs évoquent chacun une situation légèrement différente. Jusqu'à un certain point, on pourrait dire que la différence est surtout subjective, mais il est indéniable qu'il existe des variations. Et ces variations soulèvent toutefois une question encore plus intéressante. Les différences entre les régions quant au rendement scolaire sont-elles en train de s'accentuer ou au contraire de s'amenuiser? Plus on avance sur la voie d'une « société du savoir » (Stehr, 1994), plus l'éducation devient importante. Toutes les régions du Canada ont-elles emboîté le pas vers la hausse du niveau de scolarité, ou le retard de certaines régions est-il en train d'augmenter?

3.3.1 L'évolution des niveaux de scolarité les plus élevés

Une des façons d'observer cette évolution est de voir comment a évolué le pourcentage des personnes ayant un grade universitaire dans le temps pour chaque province ou territoire. En 1951, 2,3 % de l'ensemble des Canadiens de 25 ans et plus avaient un grade universitaire, mais leur pourcentage n'était que de 0,6 % à Terre-Neuve. Les résidents qui avaient un grade universitaire étaient donc moins nombreux à Terre-Neuve que dans l'ensemble du Canada. En 1961, 3,4 % de l'ensemble des Canadiens et 1,0 % des résidents de Terre-Neuve avaient un grade universitaire. Au premier abord, il est difficile de savoir si le pourcentage des diplômés universitaires de Terre-Neuve a suivi la progression de la moyenne canadienne des diplômés universitaires. Le pourcentage des résidents de Terre-Neuve qui avaient un grade universitaire a augmenté, mais ce pourcentage a augmenté aussi pour tous les résidents du Canada. On aurait donc besoin d'une méthode qui permette de déterminer si le taux de croissance à Terre-Neuve est supérieur ou inférieur au taux de croissance dans l'ensemble du Canada.

Une façon plus simple de mesurer l'évolution est d'utiliser la moyenne générale du Canada comme donnée repère (c'est-à-dire 100 %) et de calculer la position individuelle de chaque province ou territoire par rapport à cette donnée repère (tableau 3.2). En 1951, Terre-Neuve se situait au-dessous de la moyenne nationale, comme le montre le résultat du calcul suivant :

$$\frac{0,6 \text{ X } 100}{2,3} = 26,1$$

Plus le résultat obtenu pour une province ou un territoire approche de 100, plus la population de cette province ou de ce territoire se rapproche de la moyenne nationale. Les résultats en dessous de 100 indiquent une proportion moyenne de résidents qui a un grade universitaire

inférieur à la moyenne nationale; les résultats au-dessus de 100 indiquent que la population comprend un nombre de résidents ayant un grade universitaire supérieur à la moyenne nationale.

TABLEAU 3.2

PROPORTION RELATIVE[1] DE LA POPULATION ÂGÉE DE 25 ANS ET PLUS AYANT UN GRADE UNIVERSITAIRE[2], SELON LA PROVINCE ET LE TERRITOIRE, 1951 À 1991

Région	1951	1961	1971	1981	1991
Terre-Neuve	26,1	29,4	43,4	59,4	60,9
Île-du-Prince-Édouard	43,5	50,0	62,3	74,0	73,4
Nouvelle-Écosse	65,2	79,4	83,0	88,5	89,8
Nouveau-Brunswick	47,8	64,7	71,7	75,0	73,4
Québec	100,0	100,0	98,1	88,5	89,8
Ontario	130,4	114,7	111,3	110,4	114,1
Manitoba	65,2	88,2	90,6	90,6	89,8
Saskatchewan	52,2	67,6	71,7	76,0	76,6
Alberta	69,6	102,9	115,1	122,9	107,0
Colombie-Britannique	104,3	106,8	107,5	103,1	99,2
Yukon	82,6	88,2	92,5	119,8	115,6
Territoires du Nord-Ouest	104,3	88,2	86,8	105,2	97,7
Canada	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**
Écart (pourcentage le plus élevé/ pourcentage le moins élevé)	5,0	3,9	2,7	2,1	1,9

1. Par rapport à la moyenne nationale, Canada = 100.
2. En 1951, « avoir un grade universitaire » signifiait qu'une personne avait fait 17 années et plus d'études.

Source : Statistique Canada, *Niveau de scolarité et fréquentation scolaire*, 1993.

Depuis 1951, non seulement le pourcentage des résidents de Terre-Neuve qui ont un grade universitaire a augmenté, mais ce pourcentage a aussi progressé par rapport à la moyenne nationale. La proportion relative des résidents de Terre-Neuve est passée de 26,1 à 60,9. À l'autre extrémité, l'Ontario dépassait la moyenne nationale en 1951 (130,4), mais la province a perdu du terrain au cours des dernières décennies, et bien qu'elle se situe toujours au-dessus de la moyenne nationale, son résultat est maintenant de 114,1.

Au fil des décennies, la proportion de résidents qui ont un grade universitaire a commencé à converger d'une province ou d'un territoire à l'autre, et les pourcentages relatifs se rapprochent de 100. Une manière simple mais éloquente de mesurer cette convergence est de diviser le pourcentage relatif le plus élevé par le pourcentage le moins élevé de chaque décennie. Les résultats à la dernière ligne du tableau 3.2 montrent que la convergence se rapproche de 1, qui serait le résultat obtenu si le pourcentage des résidents ayant un grade universitaire était le même dans toutes les régions.

La démarche convergente quant à l'obtention d'un grade universitaire montre, qu'à cet égard, au moins les inégalités sociales entre les régions commencent à diminuer. Si les régions retirent effectivement des dividendes de l'investissement dans la formation universitaire, parce qu'une

population bien scolarisée est un gage de croissance pour la prospérité économique générale comme d'une collectivité, les progrès accomplis vers une répartition égale de ces dividendes entre les régions sont indéniables. De même, si le niveau de scolarité de la population exerce véritablement une influence sur le débat social et l'engagement politique, à cet égard aussi des progrès ont été réalisés vers la convergence régionale.

3.3.2 L'évolution des niveaux de scolarité les moins élevés

Toutefois, les tendances à une extrémité du spectre de scolarisation ne sont pas forcément révélatrices de l'évolution ailleurs dans le spectre. En effet, l'analyse de l'extrémité inférieure du spectre montre une démarche qui est à l'opposé de la convergence. Dans certaines régions, la concentration de résidents de 15 ans et plus qui n'ont pas atteint la 9e année progresse plus que dans d'autres parties du Canada (tableau 3.3). La comparaison des pourcentages relatifs de 1951 et de 1991 montre que les variations sont beaucoup plus marquées dans les pourcentages de 1991, ce qui implique une démarche divergente : les écarts entre les provinces et les territoires sont en train de se creuser. La dernière ligne du tableau 3.3 montre sans ambiguïté que d'une décennie à l'autre les différences entre les provinces et les territoires se sont régulièrement accentuées. Il est clair que les plus fortes concentrations de résidents faiblement scolarisés se trouvent dans les Territoires du Nord-Ouest, au Québec, au Nouveau-Brunswick et à Terre-Neuve.

Une distinction s'impose ici. Le message transmis par ces résultats n'est pas que le pourcentage de personnes n'ayant pas atteint la 9e année est en train d'augmenter dans certaines régions, mais que, par rapport à la moyenne nationale, la proportion de personnes faiblement scolarisées est en voie de se concentrer dans certaines régions. Inversement, dans certaines régions, et en particulier le Yukon, l'Alberta, la Colombie-Britannique et l'Ontario, le nombre de personnes faiblement scolarisées est en train de diminuer au fil des décennies. Les explications possibles des changements sont traitées plus loin dans le présent chapitre.

Tableau 3.3

Proportion relative[1] de la population âgée de 15 ans et plus n'ayant pas atteint la 9e année, selon la province et le territoire, 1951 à 1991

Région	1951	1961	1971	1981	1991
Terre-Neuve	132,4	124,9	137,5	148,8	145,5
Île-du-Prince-Édouard	102,3	103,2	114,2	116,4	109,8
Nouvelle-Écosse	93,6	91,6	97,5	101,0	95,1
Nouveau-Brunswick	116,2	121,1	127,6	138,2	140,6
Québec	117,9	118,1	126,6	131,4	144,1
Ontario	90,4	93,9	87,3	87,4	83,2
Manitoba	98,7	92,5	99,4	107,7	106,3
Saskatchewan	107,3	105,2	110,2	113,5	114,0
Alberta	88,4	84,1	73,7	63,8	63,6
Colombie-Britannique	75,3	71,7	70,6	66,2	63,6
Yukon	83,0	82,3	73,7	62,3	51,0
Territoires du Nord-Ouest	145,1	142,4	156,7	176,3	193,7
Canada	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**
Écart (pourcentage le plus élevé/ pourcentage le moins élevé)	1,9	2,0	2,2	2,8	3,8

1. Par rapport à la moyenne nationale. Canada = 100.

Source : Statistique Canada, *Niveau de scolarité et fréquentation scolaire*, 1993.

3.3.3 L'indice des inégalités dans la scolarité

Un dernier indicateur a été utilisé pour terminer l'étude du rendement scolaire et de la répartition de la scolarisation. La comparaison des deux extrémités du spectre de scolarisation dans chaque région (le pourcentage de résidents n'ayant pas atteint la 9e année et le pourcentage de résidents qui ont un grade universitaire) permet de brosser un tableau utile des inégalités quant au niveau de scolarité d'une région déterminée.

En 1991, 16,6 % de la population âgée de 25 ans et plus n'avait pas atteint la 9e année, alors que 12,8 % des Canadiens avaient un grade universitaire. En divisant tout simplement le premier pourcentage par le second pourcentage, on obtient un indice des inégalités par rapport au niveau de scolarité de 1,3 pour 1991. Cet indice est le plus élevé pour Terre-Neuve, où le pourcentage de personnes qui n'avaient pas atteint la 9e année était plus de trois fois supérieur au pourcentage des personnes qui avaient un grade universitaire (tableau 3.4). Le Yukon se situait à l'autre extrémité, avec un nombre de diplômés universitaires qui était près de deux fois supérieur à celui des personnes qui n'avaient pas atteint la 9e année (soit un indice de 0,5).

Tableau 3.4

Pourcentage de la population âgée de 25 ans et plus n'ayant pas atteint la 9e année et pourcentage de la population âgée de 25 ans et plus possédant un grade universitaire, selon la province et le territoire, 1991

Région	N'ayant pas atteint la 9e année (%) *(a)*	Grade universitaire (%) *(b)*	Indice des inégalités *(a/b)*
Terre-Neuve	25,4	7,8	3,3
Île-du-Prince-Édouard	18,5	9,4	2,0
Nouvelle-Écosse	15,5	11,5	1,3
Nouveau-Brunswick	23,7	9,4	2,5
Québec	23,6	11,5	2,1
Ontario	14,1	14,6	1,0
Manitoba	17,6	11,5	1,5
Saskatchewan	18,8	9,8	1,9
Alberta	10,5	13,7	0,8
Colombie-Britannique	10,4	12,7	0,8
Yukon	7,9	14,8	0,5
Territoires du Nord-Ouest	26,5	12,5	2,1
Canada	**16,6**	**12,8**	**1,3**

Source : Statistique Canada, *Niveau de scolarité et fréquentation scolaire*, 1993.

L'image des provinces et des territoires qui est projetée par le tableau 3.4 est maintenant familière. La proportion de personnes ayant un grade universitaire en comparaison de la proportion de celles n'ayant pas atteint la 9e année est plus élevée au Yukon, en Alberta, en Colombie-Britannique et en Ontario que dans les autres régions du Canada. En Nouvelle-Écosse, le niveau de scolarité s'équilibre presque parfaitement avec la moyenne canadienne, mais au Manitoba, en Saskatchewan, à l'Île-du-Prince-Édouard, au Québec, dans les Territoires du Nord-Ouest, au Nouveau-Brunswick et à Terre-Neuve, les niveaux de scolarité penchent vers la scolarisation la plus faible.

Au moins en théorie, les différences relevées dans le tableau 3.4 pourraient être une fonction des variations dans la répartition de l'âge des résidents des provinces et des territoires. Une façon d'étudier cette fonction est de considérer les inégalités de la scolarité pour une tranche d'âge limitée. Les données pour le groupe de personnes de 25 à 34 ans montrent un résultat qui n'est pas très différent des résultats précédents (tableau 3.5). Lorsqu'on limite la tranche d'âge, on constate un nombre moins élevé de personnes n'ayant pas atteint la 9e année, mais le pourcentage relatif est pratiquement le même. Au Yukon, en Ontario, en Alberta et en Colombie-Britannique, l'indice est inférieur ou égal à la moyenne nationale (moins d'inégalités), alors que dans toutes les autres régions, l'indice est supérieur à la moyenne nationale (plus d'inégalités). La disparité découle probablement de la conjoncture économique qui est différente dans chaque région.

Tableau 3.5

Pourcentage de la population âgée de 25 à 34 ans n'ayant pas atteint la 9e année et pourcentage de la population âgée de 25 à 34 ans possédant un grade universitaire, selon la province et le territoire, 1991

Région	N'ayant pas atteint la 9e année (%) *(a)*	Grade universitaire (%) *(b)*	Indice des inégalités *(a/b)*
Terre-Neuve	11,2	10,3	1,1
Île-du-Prince-Édouard	7,1	12,1	0,6
Nouvelle-Écosse	5,4	14,7	0,4
Nouveau-Brunswick	7,4	11,6	0,6
Québec	4,7	15,3	0,3
Ontario	2,6	18,7	0,1
Manitoba	5,1	14,3	0,4
Saskatchewan	4,3	12,3	0,3
Alberta	2,7	14,9	0,2
Colombie-Britannique	2,5	14,0	0,2
Yukon	2,1	15,2	0,1
Territoires du Nord-Ouest	15,6	12,0	1,3
Canada	**3,7**	**16,0**	**0,2**

Source : Recensement du Canada de 1991, totalisations de l'auteur.

À nouveau, on constate que l'équilibre de la scolarité au Canada ne se modifie pas de manière significative, du moins en ce qui concerne les régions. Chez les Canadiens les plus jeunes, les résultats sont presque identiques aux résultats pour l'ensemble des Canadiens, ce qui donne à croire que les déséquilibres économiques régionaux ne sont pas touchés par les variations du rendement scolaire. Le fait que dans les Territoires du Nord-Ouest comme à Terre-Neuve les personnes de 25 à 34 ans qui n'ont pas atteint la 9e année sont plus nombreuses que les personnes qui ont un grade universitaire corrobore l'idée que la population la moins scolarisée tend à se concentrer dans certaines régions.

On peut donner plusieurs explications pour justifier la variation des taux de rendement scolaire entre les provinces et les territoires. Comme on l'a déjà vu, cette variation s'explique en partie par les différences régionales dans le taux d'abandon scolaire. La variation est aussi partiellement attribuable aux différences dans les économies régionales, notamment pour les provinces et les territoires où le secteur des ressources primaires, qui ne nécessite pas une main-d'œuvre très scolarisée, occupe une place importante dans l'économie. Les différences régionales dans la manière dont le système d'éducation est organisé exercent aussi une influence sur le niveau de scolarité d'une province ou d'un territoire à l'autre. Pour l'enseignement supérieur par exemple, les collèges communautaires sont plus répandus dans certaines régions que dans d'autres (Dennison, 1995).

L'âge de la population des provinces et des territoires influe aussi sur la moyenne des niveaux de scolarité dans les régions. Comme on l'a vu dans un chapitre précédent, le niveau de scolarité est généralement moins élevé chez les Canadiens les plus âgés que chez les jeunes générations. L'âge de la population est aussi une caractéristique régionale, car la moyenne d'âge est plus élevée dans certaines régions du Canada que dans d'autres. Au Yukon, par exemple, la population est en moyenne relativement jeune alors qu'elle est en moyenne relativement âgée en Colombie-Britannique. Dans les régions où la population est relativement âgée, la proportion de personnes

faiblement scolarisées est donc plus importante que dans les régions où la population est plus jeune. Toutefois, l'effet de ces différences régionales ne doit pas être considérable, puisque lorsqu'on cantonne l'observation à une tranche d'âge limitée, les résultats demeurent dans l'ensemble inchangés.

3.4 LA MIGRATION INTERNE

Un dernier facteur qu'on n'a pas encore pris en considération, mais qui pourrait exercer une influence sur les variations régionales du rendement scolaire, est la migration interne. Par migration interne, on fait référence à la mobilité géographique, c'est-à-dire les déplacements des personnes et des familles entre les différentes parties du Canada (voir l'étude de Liaw, 1986; Ram, Shin et Pouliot, 1994). Ces déplacements peuvent se produire sur des distances plus ou moins longues, mais, pour une étude des différences régionales, on a considéré la mobilité entre les provinces et les territoires au cours des cinq dernières années. Avant tout, on doit essayer de savoir si le niveau de scolarité d'une personne est lié à la mobilité interrégionale.

Les Canadiens qui se déplacent sur de longues distances sont relativement peu nombreux. Bien que les Canadiens déménagent souvent (dans l'intervalle de cinq ans, environ la moitié des Canadiens avaient déménagé), seulement 4 % environ de la population avait déménagé dans une autre province ou un autre territoire au cours d'une période de cinq années. Le tableau 3.6 compare le niveau de scolarité entre les personnes qui vivaient dans une province ou un territoire différent en 1991 par rapport à 1986 et les personnes qui vivaient dans la même province ou le même territoire en 1991 comme en 1986.

Tableau 3.6

Migration interprovinciale au Canada, selon le niveau de scolarité, 1991

Niveau de scolarité	Personnes qui sont demeurées dans la même province ou le même territoire[1]		Personnes qui ont déménagé dans une autre province ou un autre territoire[2]	
	Nombre	%[3]	Nombre	%[3]
N'ayant pas atteint la 9e année	2 918 640	14,2	41 265	5,0
9e et 10e année	2 584 370	12,6	79 260	9,7
De la 11e à la 13e année	2 419 085	11,8	87 625	10,7
Diplôme d'études secondaires	3 046 090	14,8	100 255	12,2
Certificat d'aptitude professionnelle	822 225	4,0	24 665	3,0
Diplôme d'études postsecondaires (autre qu'une université)	4 544 945	22,2	211 255	25,8
Diplôme d'études postsecondaires (université)	4 149 715	20,3	275 340	33,6
Total	**20 485 070**	**100,0**	**819 655**	**100,0**

1. Les personnes qui sont demeurées dans la même province ou le même territoire de 1986 à 1991.
2. Les personnes qui ont déménagé dans une autre province ou un autre territoire au cours de la période 1986-1991.
3. Les pourcentages ont été arrondis (total parfois différent de 100 %).

Source : Recensement du Canada de 1991, totalisations spéciales.

Les Canadiens qui n'avaient pas atteint la 9e année représentaient 5 % de la population qui avait changé de région et 14,2 % des Canadiens qui étaient restés dans la même province ou le même territoire. À l'autre extrémité du spectre de la scolarisation, 33,6 % des Canadiens qui avaient changé de région avaient fait des études universitaires partielles (sans avoir forcément poursuivi ces études jusqu'au diplôme) comparativement à 20,3 % des Canadiens qui étaient restés dans la même province ou le même territoire. Toutes proportions gardées, le niveau de scolarité était donc plus élevé chez les Canadiens qui avaient déménagé dans une autre région que chez les Canadiens qui étaient restés dans la même région (Ram, Shin et Pouliot, 1994, p. 17 et 18).

Considérée sous un angle différent, la migration interne montre aussi que les probabilités de changer de région sont plus de six fois supérieures chez les personnes qui ont fait des études universitaires que chez les personnes qui n'ont pas atteint la 9e année (voir aussi Che-Alford, 1992). Le phénomène ne doit pas surprendre, car déménager coûte cher et les Canadiens les plus scolarisés sont proportionnellement plus nombreux que les Canadiens les moins scolarisés à disposer des moyens financiers nécessaires. La population la mieux scolarisée est aussi la mieux placée, grâce à une gamme de sources de connaissances qu'elle connaît et auxquelles elle a accès, pour trouver des débouchés dans d'autres régions. Par ailleurs, cette population déménagera facilement si elle estime qu'elle trouvera dans une autre région un emploi plus intéressant pour son niveau de scolarité, probablement parce que les qualifications qu'elle possède correspondent mieux aux besoins des employeurs de cette région (Pineo, 1985).

Une façon de voir cette migration régionale est de se demander si le déplacement entre 1986 et 1991 des 165 730 Canadiens qui avaient fait des études universitaires a profité ou non à certaines régions. Le tableau 3.7 fournit les indications nécessaires en comparant le niveau de scolarité des personnes qui ont quitté une région ou qui sont arrivées dans une région. Les résultats indiqués pour chaque province ou territoire sont similaires aux résultats du tableau 3.6, mais on a ajouté une colonne qui montre le bénéfice net ou le déficit net pour chacun des niveaux de scolarité de la province ou du territoire qui a résulté de la migration interne au Canada.

Tableau 3.7

Pourcentage de la migration vers la province ou le territoire et de la migration hors de la province ou du territoire entre 1986 et 1991, selon le niveau de scolarité

Province		Terre-Neuve			Île-du-Prince-Édouard		
Niveau de scolarité		Migration vers la province	Migration hors de la province	Écart en pourcentage	Migration vers la province	Migration hors de la province	Écart en pourcentage
N'ayant pas atteint la 9e année		8,2	5,7	2,5	6,0	3,9	2,1
9e et 10e année		15,1	11,8	3,3	12,6	6,9	5,7
De la 11e à la 13e année		10,5	11,0	-0,5	11,0	9,6	1,4
Diplôme d'études secondaires		12,4	14,5	-2,1	12,3	12,3	0,0
Certificat d'aptitude professionnelle		2,7	2,3	0,4	3,9	3,6	0,3
Diplôme d'études postsecondaires (autre qu'une université)		26,6	25,1	1,5	22,2	26,4	-4,2
Diplôme d'études postsecondaires (université)		24,6	29,6	-5,0	33,2	37,3	-4,1
Total	%	100,0	100,0	...	100,0	100,0	...
	N	16 030	30 295		7 125	8 155	

Province		Nouvelle-Écosse			Nouveau-Brunswick		
Niveau de scolarité		Migration vers la province	Migration hors de la province	Écart en pourcentage	Migration vers la province	Migration hors de la province	Écart en pourcentage
N'ayant pas atteint la 9e année		4,6	3,7	0,9	7,2	6,4	0,8
9e et 10e année		9,7	9,5	0,2	11,0	9,5	1,5
De la 11e à la 13e année		9,5	10,2	-0,7	10,0	9,2	0,8
Diplôme d'études secondaires		11,0	11,8	-0,8	12,7	13,5	-0,8
Certificat d'aptitude professionnelle		3,8	3,1	0,7	3,2	3,1	0,1
Diplôme d'études postsecondaires (autre qu'une université)		25,6	24,2	1,4	23,3	22,0	1,3
Diplôme d'études postsecondaires (université)		35,7	38,3	-2,6	32,5	36,2	-3,7
Total	%	100,0	100,0	...	100,0	100,0	...
	N	44 630	49 040		29 535	35 555	

Tableau 3.7 (suite)

Pourcentage de la migration vers la province ou le territoire et de la migration hors de la province ou du territoire entre 1986 et 1991, selon le niveau de scolarité

Province		Québec			Ontario		
Niveau de scolarité		Migration vers la province	Migration hors de la province	Écart en pourcentage	Migration vers la province	Migration hors de la province	Écart en pourcentage
N'ayant pas atteint la 9e année		6,7	5,4	1,3	4,6	5,3	-0,7
9e et 10e année		8,1	7,7	0,4	8,5	10,5	-2,0
De la 11e à la 13e année		7,4	8,1	-0,7	9,9	12,4	-2,5
Diplôme d'études secondaires		13,4	12,7	0,7	12,7	12,0	0,7
Certificat d'aptitude professionnelle		3,7	2,8	0,9	2,7	3,2	-0,5
Diplôme d'études postsecondaires (autre qu'une université)		22,5	22,0	0,5	23,4	23,3	0,1
Diplôme d'études postsecondaires (université)		38,2	41,3	-3,1	38,1	33,2	4,9
Total	%	100,0	100,0	...	100,0	100,0	...
	N	69 880	91 860		226 990	190 155	

Province		Manitoba			Saskatchewan		
Niveau de scolarité		Migration vers la province	Migration hors de la province	Écart en pourcentage	Migration vers la province	Migration hors de la province	Écart en pourcentage
N'ayant pas atteint la 9e année		5,6	5,3	0,3	6,5	4,8	1,7
9e et 10e année		10,6	10,5	0,1	11,9	10,6	1,3
De la 11e à la 13e année		12,8	12,4	0,4	11,9	12,4	-0,5
Diplôme d'études secondaires		11,5	12,0	-0,5	10,2	11,8	-1,6
Certificat d'aptitude professionnelle		2,7	3,2	-0,5	2,9	2,3	0,6
Diplôme d'études postsecondaires (autre qu'une université)		24,7	23,3	1,4	26,3	26,2	0,1
Diplôme d'études postsecondaires (université)		32,0	33,2	-1,2	30,3	31,9	-1,6
Total	%	100,0	100,0	...	100,0	100,0	...
	N	36 090	65 710		30 770	81 545	

Tableau 3.7 (fin)

Pourcentage de la migration vers la province ou le territoire et de la migration hors de la province ou du territoire entre 1986 et 1991, selon le niveau de scolarité

Province		Alberta			Colombie-Britannique		
Niveau de scolarité		Migration vers la province	Migration hors de la province	Écart en pourcentage	Migration vers la province	Migration hors de la province	Écart en pourcentage
N'ayant pas atteint la 9e année		4,7	4,5	0,2	4,5	5,2	-0,7
9e et 10e années		11,3	9,9	1,4	9,1	10,3	-1,2
De la 11e à la 13e année		12,9	11,4	1,5	11,1	11,8	-0,7
Diplôme d'études secondaires		13,1	11,6	1,5	11,3	12,5	-1,2
Certificat d'aptitude professionnelle		2,7	3,3	-0,6	3,1	3,0	0,1
Diplôme d'études postsecondaires (autre qu'une université)		27,5	29,3	-1,8	28,5	27,1	1,4
Diplôme d'études postsecondaires (université)		27,7	30,0	-2,3	32,3	30,2	2,1
Total	%	100,0	100,0	...	100,0	100,0	...
	N	142 410	159 900		202 875	94 006	

Territoire		Yukon			Territoires du Nord-Ouest		
Niveau de scolarité		Migration vers le territoire	Migration hors du territoire	Écart en pourcentage	Migration vers le territoire	Migration hors du territoire	Écart en pourcentage
N'ayant pas atteint la 9e année		2,9	3,9	-1,0	2,7	4,8	-2,1
9e et 10e année		9,2	10,8	-1,6	7,7	10,4	-2,7
De la 11e à la 13e année		8,4	9,7	-1,3	8,3	10,9	-2,6
Diplôme d'études secondaires		10,2	11,5	-1,3	11,3	12,3	-1,0
Certificat d'aptitude professionnelle		4,9	4,1	0,8	3,0	3,4	-0,4
Diplôme d'études postsecondaires (autre qu'une université)		32,8	32,4	0,4	31,5	31,6	-0,1
Diplôme d'études postsecondaires (université)		31,6	27,7	3,9	35,5	26,5	9,0
Total	%	100,0	100,0	...	100,0	100,0	...
	N	5 380	4 585		1 730	1 250	

... Nombres n'ayant pas lieu de figurer.

Note : Les pourcentages ont été arrondis (total parfois différent de 100 %).

Source : Recensement du Canada de 1991, totalisations de l'auteur.

À Terre-Neuve, par exemple, entre 1986 et 1991, 24,6 % des personnes qui sont arrivées dans la province contre 29,6 % des personnes qui ont quitté la province avaient fait des études universitaires. Bref, comme on peut le voir à la dernière colonne de droite du tableau 3.7, Terre-Neuve a perdu 5 % plus de personnes qui avaient fait des études universitaires qu'elle en a gagnées. À l'autre extrémité du spectre de scolarisation, la population de Terre-Neuve qui n'avait pas atteint la 9e année a augmenté de 2,5 % entre 1986 et 1991, et la population qui avait

fait une 9 ou une 10 année a augmenté de 3,3 %. Si l'on considère le nombre de personnes qui avaient un grade universitaire à Terre-Neuve, on constate un déficit net de 2 875 personnes, c'est-à-dire la différence entre les 5 035 diplômés universitaires qui ont quitté la province et les 2 160 diplômés universitaires qui sont arrivés dans la province (les chiffres bruts ne sont pas indiqués dans le tableau).

L'image habituelle ressort aussi de la comparaison entre les autres provinces et territoires. En se déplaçant de l'Est vers l'Ouest, on constate un déficit net de personnes qui avaient fait des études universitaires pour Terre-Neuve, la Nouvelle-Écosse, l'Île-du-Prince-Édouard, le Nouveau-Brunswick, le Québec, le Manitoba, la Saskatchewan et l'Alberta. Mais on constate, par contre, un bénéfice net de personnes qui avaient fait des études universitaires pour l'Ontario, la Colombie-Britannique, le Yukon et les Territoires du Nord-Ouest. Les Territoires du Nord-Ouest et l'Alberta constituent une anomalie lorsqu'on compare les effets de la migration au rendement scolaire global pour chaque région qu'on a décrite précédemment. L'Alberta affiche l'un des pourcentages les plus élevés de personnes qui ont fait des études universitaires; pourtant, entre 1986 et 1991, la province a perdu un certain nombre de personnes très scolarisées. Au moins pour cette période, les données incitent à penser que l'économie riche en ressources de l'Alberta n'a pas réussi à créer suffisamment d'emplois pour satisfaire le bassin de main-d'œuvre hautement qualifiée de la province. Ce sont les Territoires du Nord-Ouest, qui n'ont pourtant pas encore d'université habilitée à conférer des grades, qui ont attiré le plus grand nombre de personnes qui avaient fait des études universitaires.

Dans l'ensemble, les résultats indiqués au tableau 3.7 montrent que les différences de niveaux de scolarité dans la population des régions dépendent aussi en partie de la migration entre les provinces et les territoires. Toutes proportions gardées, les Canadiens fortement scolarisés sont plus mobiles sur de longues distances géographiques que les Canadiens faiblement scolarisés, et ils sont proportionnellement plus nombreux à se déplacer pour aller s'installer dans certaines régions du Canada.

Le déplacement des personnes qui décident de faire des études universitaires dans une autre province que celle de leur résidence permanente est aussi un aspect de la migration interne au Canada. Butlin et Calvert (1996, p. 35) estiment que 8 % des étudiants, soit 37 500 étudiants, du 1[er] cycle universitaire à temps plein poursuivent leurs études dans une université située en dehors de la province où ils résident habituellement. Le pourcentage de ces « étudiants migrants » est le plus élevé pour l'Île-du-Prince-Édouard (35 %) et le moins élevé pour le Québec et l'Ontario (6 %) (tableau 3.8). Dans l'ensemble du Canada, ce sont l'Ontario et la Nouvelle-Écosse qui accueillent le plus grand nombre d'étudiants qui décident de faire des études en dehors de leur province d'origine. Si le nombre d'étudiants qui viennent faire des études dans une province compensait le nombre de ceux qui vont faire des études dans une autre province, les échanges auraient peu de conséquences. Toutefois, les provinces qui accueillent plus d'étudiants qu'elles en perdent doivent assumer les frais d'études des étudiants venant d'une autre province. Le fardeau fiscal des contribuables de la province s'alourdit alors d'autant plus que les paiements de transfert du gouvernement fédéral destinés à subventionner les études universitaires continuent de s'amenuiser. Bien entendu, les provinces qui accueillent des étudiants peuvent en retirer certains bénéfices, alors que les provinces qui perdent des étudiants sont parfois désavantagées, surtout lorsqu'il s'agit des étudiants les plus doués.

Tableau 3.8

Déplacement interprovincial des étudiants à temps plein du 1er cycle universitaire, 1993 à 1994

Province d'origine	Étudiants du 1er cycle étudiant dans une autre province (%)	Principales provinces de destination des étudiants migrants[1]
Terre-Neuve	28	Nouvelle-Écosse (54 %)
Île-du-Prince-Édouard	35	Nouvelle-Écosse (49 %)
Nouvelle-Écosse	13	Autres provinces maritimes (59 %)
Nouveau-Brunswick	20	Nouvelle-Écosse (53 %)
Québec	6	Ontario (80 %)
Ontario	6	Québec (48 %)
Manitoba	9	Ontario (40 %)
Saskatchewan	10	Alberta (36 %)
Alberta	9	Ontario (34 %)
Colombie-Britannique	13	Ontario (42 %)

1. Pourcentages des étudiants de la province d'origine qui étudient dans la province de destination (c'est-à-dire la province d'accueil).

Source : Bulkin et Calvert, 1996.

3.5 LES VARIATIONS ENTRE LES CENTRES URBAINS ET LES RÉGIONS

Un dernier aspect de la variation régionale du niveau de scolarité mérite d'être pris en considération. On a choisi les provinces et les territoires comme unités régionales d'analyse, mais ces régions ne sont pas homogènes en elles-mêmes. On sait en particulier que la population est plus fortement scolarisée dans les agglomérations urbaines que dans les localités rurales. La comparaison des taux régionaux de réussite universitaire avec les taux de réussite dans les grandes villes montre généralement que le niveau de scolarité est le plus élevé dans les agglomérations urbaines (tableau 3.8; voir aussi Looker, 1992). Toutefois, on constate aussi des exceptions, comme le prouvent les résultats obtenus pour Hamilton en Ontario. En effet, le niveau de scolarité moyen à Hamilton, qui répond pourtant à la définition de grande ville, se situe en dessous de la moyenne provinciale (11,9 % de la population de Hamilton avait un grade universitaire contre 13,0 % pour l'ensemble de la population en Ontario).

Les données du tableau 3.9 montrent aussi deux écarts particulièrement marqués entre les niveaux de scolarité d'une agglomération urbaine et de la province ou du territoire. Le pourcentage des résidents de St. John's qui avaient un grade universitaire était beaucoup plus élevé que celui de l'ensemble de la population de Terre-Neuve, et ce pourcentage était aussi beaucoup plus élevé pour les résidents de Yellowknife que pour le reste des Territoires du Nord-Ouest. C'est dans ces deux régions que la différence de niveau de scolarité entre la population citadine et l'ensemble de la population régionale était la plus prononcée.

Tableau 3.9

Pourcentage de la population âgée de 15 ans et plus ayant un grade universitaire, selon la province, le territoire et certaines agglomérations urbaines, 1991

Région	% de diplômés universitaires	Région	% de diplômés universitaires
Terre-Neuve	6,6	Manitoba	10,2
St. John's	11,9	Winnipeg	13,0
Île-du-Prince-Édouard	8,5	Saskatchewan	8,6
Charlottetown	12,1	Regina	13,0
		Saskatoon	14,2
Nouvelle-Écosse	10,4	Alberta	11,9
Halifax	16,8	Calgary	16,3
		Edmonton	13,2
Nouveau-Brunswick	8,4	Colombie-Britannique	11,2
Saint John	8,8	Vancouver	14,4
		Victoria	14,7
Québec	10,3	Yukon	12,5
Montréal	13,3	Whitehorse	14,6
Québec	13,8		
Ontario	13,0	Territoires du Nord-Ouest	9,6
Hamilton	11,9	Yellowknife	17,6
Toronto	16,6		
Canada	**11,4**		

Source : Recensement du Canada de 1991, totalisations de l'auteur.

3.6 CONCLUSION

Dans le présent chapitre, deux questions ont été abordées : d'une part, l'amplitude de la variation régionale quant au rendement scolaire des Canadiens, et d'autre part, l'évolution systématique discernable de la variation régionale dans le temps. Les répercussions de la scolarité sur les compétences de la population active d'une région sont évidentes, de même que la scolarité exerce une influence directe sur la culture qui distingue une collectivité d'une autre collectivité régionale. À mesure que le Canada avance sur la voie d'une société du savoir, essayer de comprendre si les régions tendent à converger ou au contraire à diverger dans leurs profils éducationnels devient une nécessité. Les signes de convergence incitent à penser qu'au moins à l'égard de l'éducation, les tensions régionales vont s'atténuer, car les compétences et les intérêts culturels seront partagés dans l'ensemble du Canada. Les signes de divergence, par contre, donnent à croire que les différences par rapport au niveau de la scolarité risquent de renforcer d'autres disparités régionales et de multiplier les dissensions entre les régions.

Comme on l'a vu, la situation de l'éducation au Canada aujourd'hui n'est pas empreinte de simplicité. À l'extrémité supérieure du spectre de scolarisation exprimée par le pourcentage de Canadiens qui ont un grade universitaire, les écarts entre les régions du Canada s'amenuisent

(tableau 3.2). Les différences régionales sont toujours sensibles, mais à cette extrémité du spectre de scolarisation, les inégalités tendent à s'estomper plutôt qu'à s'accentuer.

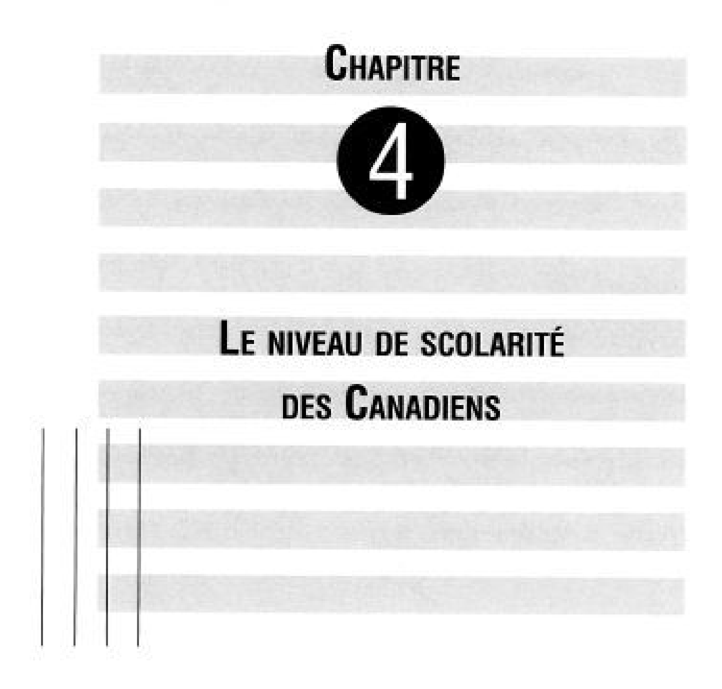
À l'autre extrémité du spectre de scolarisation, on constate que les Canadiens les moins scolarisés commencent à se concentrer dans certaines régions (tableau 3.3). En général, le niveau moyen de scolarité des Canadiens est en hausse, mais le niveau de scolarité demeure relativement faible dans certaines régions, surtout dans les Territoires du Nord-Ouest, et à un degré moindre à Terre-Neuve, au Québec et au Nouveau-Brunswick.

Cette situation incite à penser qu'à l'égard des inégalités sociales qui sont fondées sur le savoir, les variations régionales sont mitigées. Les diplômés universitaires sont à peu près aussi nombreux partout au Canada (tableau 3.2). Cependant, si les Canadiens les moins scolarisés continuent à être le plus souvent écartés des perspectives d'une société du savoir, alors les causes d'inquiétude sont réelles pour les régions où tendent à se concentrer des résidents faiblement scolarisés. On sait que le faible niveau de scolarité est lié à la pauvreté, au chômage et à l'aliénation politique. Les tendances qu'on vient de décrire ont certainement le pouvoir de balkaniser le pays si l'urgence de ces inégalités sociales n'est pas reconnue par toutes les régions du Canada, et en particulier par les régions où les niveaux de scolarité sont relativement élevés.

Dans les chapitres suivants, on essayera de comprendre comment les caractéristiques de la société canadienne (par exemple les minorités visibles, les Premières Nations ou les immigrants) exercent une action réciproque sur les différences régionales et une influence sur le spectre de scolarisation au Canada. Qui sont les gagnants et les perdants dans l'éducation ou en d'autres termes, qui profite le plus ou le moins des possibilités offertes en matière d'éducation au Canada?

Note en fin de chapitre

1. Les différences régionales dans le nombre d'années de la scolarité imposée compliquent les interprétations possibles. En Ontario, par exemple, la scolarité nécessaire pour obtenir un diplôme d'études secondaires est de 13 ans (14 ou 15 ans avec l'éducation préscolaire), alors qu'en Colombie-Britannique, la scolarité nécessaire est de 12 ans.



Chapitre 4

Le niveau de scolarité des Canadiens

Le niveau de scolarité d'une personne est une des variables prédictives les plus pertinentes de ses possibilités dans la vie — de son niveau de revenu à son espérance de vie (Curtis, Grabb et Guppy, 1993). À cet égard, la prophétie de John Porter dans *The Vertical Mosaic*, selon laquelle « aujourd'hui, plus que jamais, éducation signifie possibilités » [traduction libre] (1965, p. 167), s'avère toujours plus exacte au fil des décennies. Bien entendu, l'éducation n'est pas la seule clef du succès. Elle ne garantit pas nécessairement une vie satisfaisante et prospère. Néanmoins, pour la plupart d'entre nous, la scolarisation a une grande importance.

Les millionnaires qui le sont devenus par leurs propres moyens sont l'exception qui confirme la règle. Quelle que soit la façon dont on définit le succès, certaines personnes extraordinaires arrivent à réussir dans la vie sans avoir étudié longtemps. Néanmoins, il s'agit de cas peu fréquents. Pour la plupart des Canadiens, les antécédents scolaires sont les fondements et un facteur clé de leur parcours de vie ultérieur. Cette influence « à longue portée » illustre combien nous appartenons maintenant à une société scolarisée.

Compte tenu de cette importance, on verra dans le présent chapitre comment le niveau de scolarité est réparti dans la population. Il s'agit là d'un sujet souvent abordé par la classe politique. Au cours d'une allocution en 1982 devant le Conseil des ministres de l'Éducation, Bette Stephenson, qui occupait alors le poste de ministre des Collèges et des Universités de l'Ontario, déclarait :

> Nous avons réussi à augmenter considérablement le nombre d'étudiants dans les établissements postsecondaires, et pourtant, l'accès au secteur supérieur est loin d'être le même [...] pour tous les groupes socioéconomiques au Canada [...] (Stephenson, 1983, p. 276).

Ce commentaire de M[me] Stephenson illustre bien le postulat maintes fois répété selon lequel l'éducation facilite la mobilité sociale et l'égalité des chances pour les Canadiens, quel que soit leur milieu d'origine (Anisef, 1985). Divers arguments sont formulés à l'appui de cette hypothèse. L'une des conceptions de la notion d'égalité des chances repose sur le principe de justice sociale, selon lequel le système d'éducation est perçu comme un instrument d'égalisation des possibilités de vie des enfants qui, sans l'avoir demandé, sont nés riches ou pauvres. Le mérite est la pierre d'assise de ce concept. Un autre argument tout aussi convaincant repose sur l'idée qu'une société moderne, fondée sur la connaissance, dans laquelle la productivité et le rendement sont essentiels, ne peut se permettre de gâcher le talent humain. Mettre en valeur ce capital humain — soit les compétences et la formation des citoyens — est perçu comme essentiel dans le contexte d'une mondialisation toujours plus généralisée de l'économie. L'efficience est primordiale, et il faut favoriser les meilleurs et les plus brillants. Quels que soient les mérites de ces deux arguments, la rhétorique de l'égalité des chances en matière d'éducation est particulièrement efficace. La classe politique et les décideurs défendent cette idée (Richer, 1988).

Pour répéter un point énoncé dans notre chapitre d'introduction, nous nous concentrons presque exclusivement ici sur le niveau de scolarité atteint, cela constituant une preuve des possibilités offertes en matière d'éducation. Cependant, nous sommes conscients que la fréquentation et l'expérience sont deux aspects différents. La fréquentation de l'école jusqu'à un niveau donné de scolarité ne nous donne aucune indication directe quant à la qualité de l'éducation qu'une personne a reçue. Pour un même niveau de scolarité, les expériences sont multiples : on étudie des sujets différents, dans des conditions différentes (p. ex. à temps plein ou à temps partiel), et la qualité de l'éducation n'est pas nécessairement la même. Malheureusement, nous ne disposons pas d'instruments de mesure de la qualité de l'expérience de scolarisation ou du processus d'éducation. Quoi qu'il en soit, la fréquentation de l'école est une condition nécessaire, quoique insuffisante, à l'obtention d'une bonne éducation formelle[1].

4.1 COMPARAISON DES GROUPES SOCIAUX

Dans le chapitre précédent, nous avons examiné s'il existait ou non des différences régionales dans le rendement scolaire et nous avons montré comment ces tendances ont évolué avec le temps. Dans la présente section, au lieu d'utiliser les frontières géographiques comme catégorie permettant de comparer le rendement scolaire, nous utiliserons une variété d'autres catégories sociales. Toutefois, le choix de ces catégories présente un problème. Dans un État fédéral comme le Canada, qui est formé de nombreuses régions distinctes, les analystes sociaux recourent presque toujours à la variable clé « région » pour comparer les résultats. Le choix des autres variables n'est pas si facile. Eu égard à la multitude de catégories sociales parmi lesquelles nous pourrions choisir, lesquelles peuvent aller de la classe sociale aux accents régionaux, comment justifier un choix par rapport à un autre?

On peut commencer par dresser la liste des catégories qui sont constamment mises en corrélation avec le niveau de scolarité (Anisef, Okihiro et James, 1982; Guppy et Arai, 1993; Porter, Porter et Blishen, 1979). Nous trouverons sans aucun doute dans cette liste la classe sociale, l'âge, le sexe, l'origine ethnique ou ancestrale, le groupe linguistique, l'état d'une personne ayant une incapacité, le lieu de naissance et le lieu de résidence. Nous avons ensuite ajouté des catégories pour expliquer d'autres facteurs susceptibles d'influer sur les possibilités

d'une personne dans la vie. Il s'agit souvent de déficiences perçues pour lesquelles on a réclamé une intervention sociale de rectification. Les travaux de la Commission d'enquête sur l'égalité en matière d'emploi sont les plus pertinents à cet égard, la juge Rosalie Abella (Commission d'enquête, 1984, p. v) ayant souligné les perspectives de carrière de quatre groupes désignés : les femmes, les Autochtones, les personnes ayant une incapacité et les minorités visibles. Il a été établi que ces quatre groupes enregistraient de moins bons résultats que les autres quant à leur participation au marché du travail, à leur réussite professionnelle, à leur revenu et à leur mobilité sociale, et il semblerait qu'ils se trouvaient plus souvent dans la pauvreté, sans emploi, dans des conditions de logement inférieures, etc. Même si le mandat de la juge Abella se rapportait à l'emploi, les catégories qu'elle a utilisées sont pertinentes pour une étude sur le niveau de scolarité, parce que les perspectives de carrière sont étroitement liées au niveau de scolarité. Enfin, nous avons choisi parmi cette liste les catégories qui sont présentes dans le Recensement de 1991, compte tenu du mandat de la présente monographie. Nous avons dû modifier certaines catégories et en écarter d'autres. Ainsi, Statistique Canada ne collecte pas de renseignements sur la classe sociale en tant que telle, et bien qu'il existe des données de recensement sur les familles, nous ne disposons pas, pour la plupart des Canadiens, d'information sur les origines sociales des parents. De même, des caractéristiques, comme l'accent d'une personne, peuvent avoir un effet sur ses possibilités à l'intérieur du système d'éducation, mais nous ne disposons pas des données systématiques nécessaires, qu'elles soient nationales ou régionales, pour étudier cette question.

Compte tenu de nos préoccupations en matière de politique sociale, de la disponibilité de données, de notre interprétation de la documentation de recherche existante et du mandat qui nous a été confié, nous étudierons le niveau de scolarité selon huit catégories sociales : le sexe, le groupe linguistique (anglophone/francophone), l'origine ethnique, l'ascendance autochtone, le statut de minorité visible, le statut d'immigrant, l'état d'une personne ayant une incapacité et le statut socioéconomique. Comme la quantité de données pertinentes diffère d'une catégorie à une autre, le degré de précision que nous présentons dans chacune des sections différera également.

4.2 DIFFÉRENCES SELON LE SEXE

Il n'existe pas, pour la plupart des régions du Canada, de données administratives précises et comparables sur les inscriptions et la fréquentation scolaires avant la fin du XIX^e siècle. Les dossiers qui existent comptabilisent les inscriptions et la fréquentation d'une manière qui semblerait étrange aujourd'hui. Par exemple, Prentice (1977) signale qu'un règlement de 1866 dans le Haut-Canada a eu pour effet de sous-dénombrer les élèves de sexe féminin. En fait, une fille valait la moitié d'un garçon.

Après la Confédération, le recensement est devenu un champ de compétence fédérale, et la collecte de données a commencé à se faire de manière plus précise et plus rigoureuse. En 1901, les données du Recensement du Canada ont permis de montrer que l'ensemble des différences antérieures entre les garçons et les filles au chapitre des inscriptions dans les écoles publiques qui pouvaient avoir existé avaient disparu. Même si les élèves des deux sexes continuaient d'entrer dans beaucoup d'écoles par des portes séparées, il n'y avait pas de ségrégation officielle selon le sexe dans les classes des écoles primaires et de la plupart des écoles secondaires. En effet, contrairement à ce qu'on voyait à l'église, chez les guides et chez les éclaireurs, au YWCA et au YMCA, le système d'éducation a été l'une des premières institutions modernes à admettre les

garçons et les filles dans le même immeuble et dans les mêmes locaux. Dans le chapitre 1, nous avons précisé la distinction entre inscription et fréquentation régulière, mais les données de recensement montrent que, pour ces deux aspects, l'expérience de scolarisation était semblable entre les sexes. En fait, Harrigan (1990, p. 805) note que des variations considérables de fréquentation scolaire continuaient d'exister entre les milieux urbains et ruraux longtemps après que les différences se sont estompées entre les garçons et les filles. (On constate encore ici que la région est un facteur discriminant persistant et saillant dans la vie sociale canadienne.)

Il existait bien des différences selon le sexe quant à l'inscription des élèves plus âgés, mais les tendances étaient opposées. Les filles étaient plus enclines à demeurer plus longtemps à l'école secondaire que leurs frères. Par exemple, Harrigan (1990, p. 804) signale que les femmes représentaient, en 1921, jusqu'à 59 % des inscriptions à l'école secondaire, et que, même aussi tard qu'en 1951, 55 % des élèves du secondaire étaient de sexe féminin. Plus récemment, alors que la présence à l'école secondaire est presque universelle, les différences selon le sexe ont diminué de façon marquée, mais ne sont pas complètement disparues. Selon le Recensement de 1991, il y a proportionnellement davantage de filles qui vont à l'école secondaire et qui le font à temps plein dans le groupe des élèves de 15 à 18 ans (tableau 4.1).

Les données de recensement nous permettent également d'étudier le nombre d'années d'études achevées selon le groupe d'âge. En comparant des cohortes jeunes à des cohortes âgées, on peut obtenir une approximation du niveau de scolarité atteint à diverses périodes (tableau 4.2). Les personnes les plus âgées (75 ans et plus en 1991) ont terminé en moyenne 8,5 années d'études, alors que celles du groupe des 25 à 29 ans ont passé en moyenne un peu plus de 13 années sur les bancs d'école. Dans le groupe des gens plus âgés, les femmes sont légèrement plus scolarisées que les hommes, alors que dans tous les groupes d'âge, de 30 à 34 ans jusqu'à 70 à 74 ans, les hommes ont étudié plus longtemps que les femmes. Dans la cohorte des cadets (25 à 29 ans), les femmes sont légèrement plus scolarisées que les hommes (13,25 années contre 13,13 années respectivement).

Tableau 4.1

Taux de fréquentation scolaire, population âgée de 15 à 18 ans, selon le sexe, 1991

Âge et sexe	Population	Ne fréquente pas l'école (%)	Fréquente l'école à temps plein (%)	Fréquente l'école à temps partiel (%)
15 ans				
Femmes	184 140	7,7	91,7	0,6
Hommes	194 345	8,5	90,9	0,6
16 ans				
Femmes	183 275	9,6	89,3	1,1
Hommes	196 845	10,1	88,8	1,1
17 ans				
Femmes	178 330	12,7	85,4	1,9
Hommes	187 990	14,0	83,8	2,2
18 ans				
Femmes	180 035	20,4	74,4	5,2
Hommes	190 600	22,2	73,1	4,7

Source : Recensement du Canada de 1991, totalisations spéciales.

Tableau 4.2

Nombre moyen d'années de scolarité, selon le groupe d'âge et le sexe, population âgée de 25 ans et plus ne fréquentant pas l'école à temps plein, 1991

Groupe d'âge	Femmes		Hommes	
25 à 29 ans	13,25	(2,7)[1]	13,13	(3,0)
30 à 34 ans	13,09	(2,8)	13,19	(3,1)
35 à 39 ans	12,10	(3,7)	12,60	(3,9)
40 à 44 ans	12,60	(3,3)	13,16	(3,7)
45 à 49 ans	12,02	(3,6)	12,66	(4,1)
50 à 54 ans	11,24	(3,8)	11,69	(4,4)
55 à 59 ans	10,57	(3,9)	10,93	(4,4)
60 à 64 ans	10,10	(4,0)	10,41	(4,5)
65 à 69 ans	9,75	(3,9)	10,00	(4,4)
70 à 74 ans	9,59	(3,9)	9,81	(4,4)
75 ans et plus	8,61	(4,2)	8,51	(4,6)

1. L'écart-type figure entre parenthèses.

Source : Recensement du Canada de 1991, bande-échantillon à grande diffusion; calculs de l'auteur.

Tableau 4.3

Niveau de scolarité le plus élevé, population âgée de 15 à 24 ans, selon le sexe et l'année, 1951 à 1991

Sexe et année	Population	Moins d'une 9ᵉ année (%)	De la 9ᵉ à la 13ᵉ année (%)	Études post-secondaires partielles (%)	Grade universitaire (%)
1951					
Femmes	1 076 898	37,6	62,0	..	0,4
Hommes	1 069 715	45,6	53,4	..	1,0
1961					
Femmes	1 300 031	24,2	74,8	..	0,9
Hommes	1 316 174	30,4	68,3	..	1,3
1971					
Femmes	1 975 615	11,3	65,6	20,2	2,8
Hommes	2 006 885	13,4	63,1	19,9	3,6
1981					
Femmes	2 296 030	4,7	63,7	28,1	3,5
Hommes	2 341 975	6,3	64,7	25,9	3,1
1991					
Femmes	1 885 625	3,2	56,3	35,1	5,3
Hommes	1 947 200	4,4	62,0	29,7	3,9

.. Nombres indisponibles.

Sources : Recensements du Canada, années diverses.

Ces moyennes illustrent l'expérience typique des personnes d'une cohorte donnée, mais elles ne rendent pas compte des variations et des écarts qui peuvent exister au sein d'une cohorte. Voilà pourquoi nous calculons et présentons l'écart-type, une mesure de la dispersion des sujets dans un groupe d'âge donné relativement à la moyenne. Si toutes les personnes ont passé à peu près le même nombre d'années à l'école, alors l'écart-type serait plus faible que si les expériences des sujets de cette catégorie étaient plus diversifiées. Les chiffres donnés entre parenthèses au tableau 4.2 montrent que l'écart-type diminue à mesure que le nombre moyen d'années de scolarité augmente. Nous pouvons en déduire que, d'une cohorte à l'autre, le temps passé à l'école est de plus en plus semblable. En d'autres termes, les 13,19 années de scolarité du groupe des 25 à 29 ans reflètent plus fidèlement l'expérience de chacun au sein de ce groupe que les 8,56 années de la cohorte des aînés[2]. Cette plus grande uniformité quant au nombre d'années de scolarité pourrait signifier qu'il est possible que d'autres facteurs, comme le niveau de scolarité atteint (collégial ou universitaire) ou le champ d'études, commencent à avoir davantage d'influence sur le plan des perspectives de carrière et ainsi de suite. Nous reviendrons sur ce sujet dans les chapitres suivants.

Dans le passé, les perspectives d'emploi des hommes étaient moins liées à leur niveau de scolarité que celles des femmes. Les emplois dans les secteurs primaire (pêche, agriculture, exploitation forestière, exploitation minière) ou secondaire (fabrication et construction) ont toujours été dominés par les hommes, et ce type d'emplois a toujours nécessité peu d'années d'études. Jusqu'à récemment, les hommes peu scolarisés pouvaient souvent trouver dans ces domaines des emplois permanents et bien payés. Par contre, l'éducation a joué un plus grand rôle dans la vie professionnelle des femmes, que ce soit dans l'enseignement, le travail de bureau ou la vente. La maîtrise de l'orthographe et de la grammaire, de même que des compétences organisationnelles structurées, constituaient des atouts importants pour les femmes qui accédaient à une variété d'emplois réservés aux femmes, et ces compétences étaient perfectionnées dans le système scolaire (Gaskell, 1992a, 1992b; Siltanen, 1994).

Ce qui en résulte clairement est que beaucoup d'hommes quittaient l'école avant les femmes. Toutefois, ces tendances ont commencé à changer. Les perspectives d'emploi dans les secteurs primaire et secondaire traditionnels stagnent comparativement à la croissance massive de l'emploi dans le secteur des services au Canada. Beaucoup de ces nouveaux emplois à forte concentration de savoir, comme ceux qu'on trouve dans les domaines des finances et du marketing, nécessitent davantage de scolarité que les emplois des secteurs primaire et secondaire. À mesure qu'un plus grand nombre d'hommes se tournent vers ces champs de carrière relativement nouveaux, leur profil scolaire commence aussi à changer.

Les écarts selon le sexe sont patents lorsqu'on compare le niveau de scolarité des Canadiens pendant cinq périodes de recensement, soit de 1951 à 1991 (tableau 4.3). La tendance la plus évidente dans ce tableau est la croissance du niveau de scolarité pour les deux sexes. Outre cette tendance, toutefois, on peut se demander si les caractéristiques de scolarisation des deux sexes se sont rapprochées, sont demeurées identiques ou se sont éloignées les unes des autres. En 1951, 45,6 % des hommes de 15 à 24 ans n'avaient pas terminé leur 9e année, comparativement à 37,6 % des femmes du même groupe d'âge, soit un écart de 8 % entre les sexes. En 1991, ces pourcentages ont baissé brusquement, pour atteindre 4,4 % et 3,2 % respectivement, réduisant cet écart à seulement 1,2 %. Notons cependant qu'une plus forte proportion d'hommes continuait à ne pas avoir terminé sa 9e année.

Une autre façon de comparer les hommes et les femmes quant à l'achèvement de la 9ᵉ année est de mesurer la probabilité relative pour chaque sexe. En d'autres mots, quelles étaient les probabilités pour une femme d'avoir terminé sa 9ᵉ année en 1951 comparativement à un homme, et est-ce que ces probabilités ont changé en 1991? En 1951, la probabilité qu'une femme ait achevé sa 9ᵉ année était de 0,60, alors que pour un homme, elle était de 0,83. En d'autres termes, pour chaque tranche de 100 femmes ayant terminé leur 9ᵉ année, environ 60 ne s'étaient pas rendues jusque-là, tandis que chez les hommes, 83 n'avaient pas terminé la 9ᵉ année pour chaque tranche de 100 qui l'avaient fait. Le rapport de ces probabilités entre les hommes et les femmes (qu'on appelle en statistique la probabilité relative) est une mesure de comparaison, qui, ici, est de 0,72. Relativement parlant, en 1951, les hommes avaient moins tendance à terminer leur 9ᵉ année que les femmes.

En 1991, la probabilité relative qu'une personne ne dépasse pas la 9ᵉ année était beaucoup moins élevée. Pour les femmes, le chiffre est de 0,03 et pour les hommes, de 0,05. Toutefois, la probabilité relative est encore de 0,70 (après arrondissement), soit à peu près la même en 1991 qu'en 1951. Cela veut dire que, même si beaucoup plus de personnes terminent leur 9ᵉ année, la probabilité des hommes par rapport à celle des femmes n'a pas changé. Dans une perspective relative donc, le profil éducationnel des hommes et des femmes à ce niveau de scolarité inférieur n'a pas changé.

C'est au sommet du spectre de scolarisation, c'est-à-dire au collégial et à l'université, que la répartition relative des hommes et des femmes quant à la scolarité a changé de façon frappante[3]. Alors que l'examen du groupe des 15 à 24 ans est utile pour établir la façon dont la probabilité de terminer la 9ᵉ année a changé avec le temps, ce groupe n'est pas idéal pour comparer les tendances relativement à l'obtention d'un grade universitaire. En effet, peu ou pas de Canadiens ont obtenu un grade universitaire à 15 ans, tandis que d'autres finiront par en obtenir un, mais après 24 ans. Quoi qu'il en soit, pour les fins de la comparaison, nous continuerons d'utiliser cet intervalle d'âge pour le moment.

Les chiffres du tableau 4.3 montrent clairement une inversion d'une tendance que nous vérifierons ultérieurement au moyen d'autres sources. Notons qu'en 1951, 1 % des hommes, mais seulement 0,4 % des femmes, de 15 à 24 ans avaient un grade universitaire. Contrairement à l'autre extrême du spectre de scolarisation, où les hommes étaient plus susceptibles de quitter l'école plus tôt, ici, ils poursuivaient typiquement leurs études plus longtemps que les femmes (Hunter, 1986, p. 121). Les probabilités qu'un homme obtienne un grade universitaire étaient de 2,5 fois supérieures à celles des femmes.

En 1981, cette tendance s'était toutefois inversée. Plus de femmes de 15 à 24 ans que d'hommes déclaraient avoir un grade universitaire, et, en 1991, l'écart s'était élargi. L'écart entre les hommes et les femmes ayant une certaine expérience postsecondaire s'est également accru, si bien qu'en 1991, plus de 40 % des jeunes femmes avaient fréquenté un établissement d'enseignement postsecondaire (35,1 %) ou possédaient un grade universitaire (5,3 %). Chez les hommes, par contre, seulement 34 % environ pouvaient faire les mêmes déclarations (29,7 % et 3,9 % respectivement). Cette année-là, la probabilité qu'un homme obtienne un grade universitaire équivalait à 0,75 fois celle d'une femme.

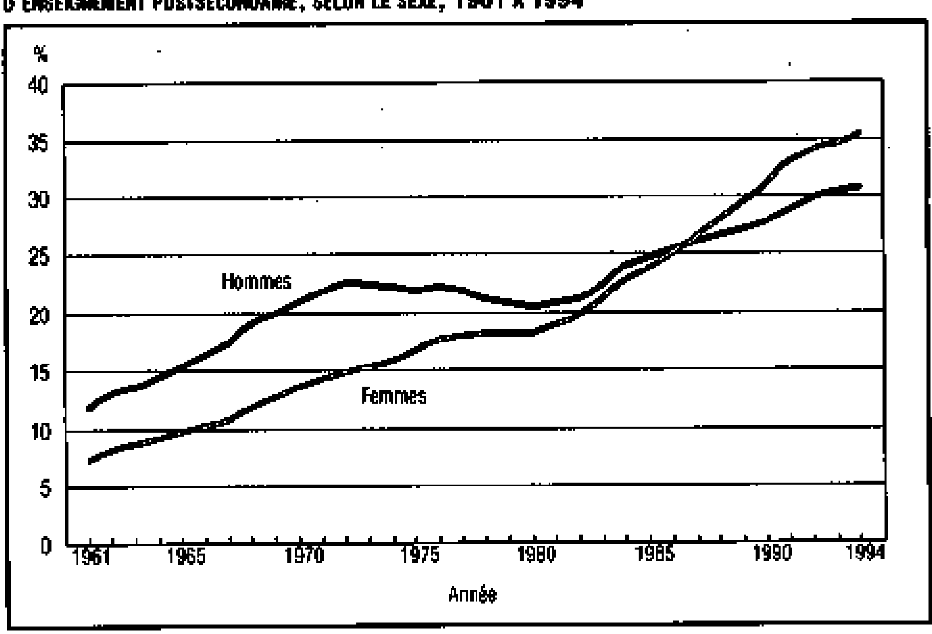
Le tableau met donc en relief deux tendances importantes. Premièrement, au niveau inférieur du spectre de scolarisation, les hommes continuent d'être susceptibles de terminer moins souvent leur 9ᵉ année que les femmes, l'écart ne s'étant pas réduit après une période de 40 ans.

Deuxièmement, au niveau supérieur, les femmes ont ravi aux hommes la domination qu'ils affichaient clairement en 1951.

On peut également illustrer les changements dans la partie supérieure du spectre de scolarisation en examinant les tendances relativement aux inscriptions dans un établissement postsecondaire. La figure 4.1 présente les taux de participation au collégial ou à l'université des hommes et des femmes, de 1961 à 1994. On obtient ces taux en divisant le nombre de femmes et d'hommes inscrits dans un collège ou une université par le nombre de Canadiens de 18 à 24 ans[4]. Dans le cas des femmes, le taux grimpe jusqu'en 1979, année où il chute avant de reprendre sa tendance à la hausse. Pour les hommes, le taux baisse en 1972 et continue de fléchir jusqu'au début des années 80. Les causes exactes de cette chute et de l'écart entre les sexes qui en résulte ne sont pas claires. La fin des années 70 et le début des années 80 ont été marquées par le début d'une récession et par la participation accrue des femmes sur le marché du travail. Il se peut qu'un pourcentage croissant de femmes se soient rendu compte qu'elles devaient poursuivre leurs études postsecondaires pour se tailler une place sur le marché des cols blancs, des semi-professionnels et des professionnels. On a vu au chapitre 1 que c'est aussi la période pendant laquelle le taux d'obtention d'un diplôme d'études secondaires par les hommes s'est stabilisé. Il se peut donc que les mêmes *pourcentages* de femmes et d'hommes aient continué des études postsecondaires, mais que le bassin de diplômés de l'école secondaire ait évolué de façon différente pour chacun des deux sexes. Peu importe les causes, le taux de participation des femmes à l'enseignement supérieur a dépassé celui des hommes en 1987.

FIGURE 4.1

POURCENTAGE DE LA POPULATION ÂGÉE DE 18 À 24 ANS INSCRITE À TEMPS PLEIN DANS UN ÉTABLISSEMENT D'ENSEIGNEMENT POSTSECONDAIRE, SELON LE SEXE, 1961 À 1994

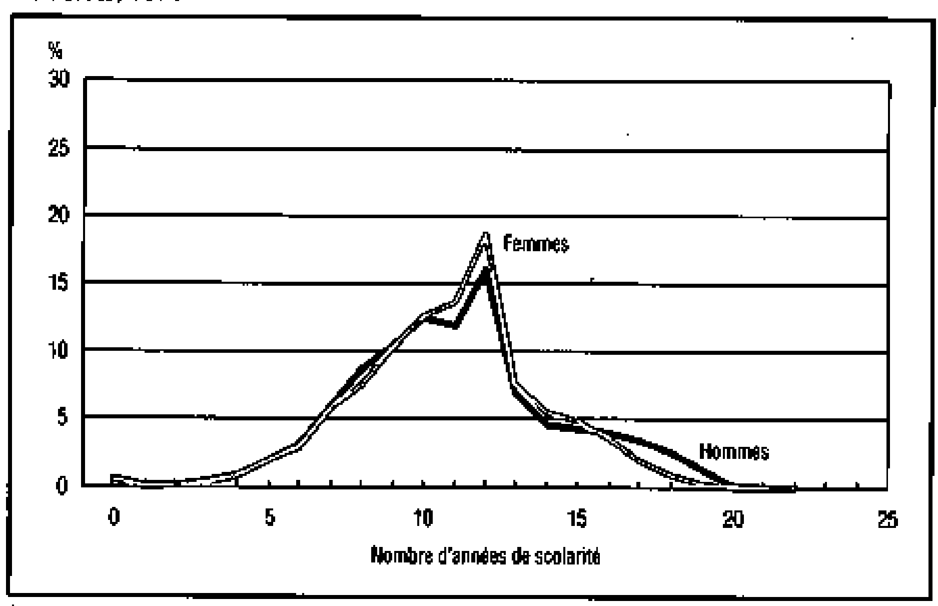


Sources : Statistique Canada, *Universités : Inscriptions et grades décernés*, années diverses; Statistique Canada, *L'éducation au Canada*, années diverses.

On peut également comparer le profil éducationnel des hommes et des femmes en examinant le nombre d'années d'études achevées par groupe d'âge. Si nous limitons le groupe de référence à la cohorte des 25 à 29 ans, groupe d'âge où la plupart des gens ont terminé leur éducation formelle, nous constatons que la répartition à cet égard en 1971 et 1991 est demeurée relativement semblable pour les deux sexes (figures 4.2 et 4.3). Tant la distribution des hommes que celle des femmes culminent à 12 années de scolarité. Toutefois, des différences existent et elles correspondent à ce que nous avons vu précédemment. À partir des données de 1971, les femmes se distinguent des hommes de quatre manières. Premièrement, moins de femmes que d'hommes quittent l'école avec seulement 5 à 10 années de scolarité. Deuxièmement, plus de femmes que d'hommes comptent de 11 à 13 années de scolarité — soit l'équivalent des dernières années du secondaire. Troisièmement, plus de femmes que d'hommes déclarent avoir passé de 14 à 16 années à l'école, soit la période nécessaire dans les années 60 pour obtenir un diplôme non universitaire, par exemple dans le domaine des soins infirmiers ou de l'enseignement. Quatrièmement, les femmes déclarent moins souvent que les hommes posséder 18, 19 ou 20 ans de scolarité, ce qui correspond surtout à des études universitaires supérieures. En 1991, les tendances demeurent inchangées, sauf que les différences au niveau supérieur du spectre de scolarisation ont pratiquement disparu, des pourcentages presque identiques d'hommes et de femmes déclarant de 15 à 25 années de fréquentation scolaire.

Figure 4.2

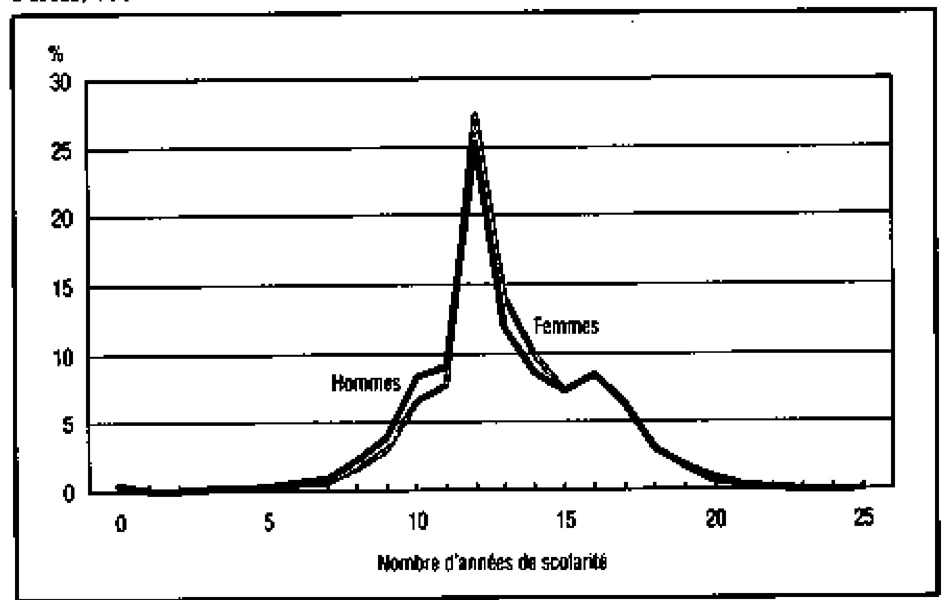
Nombre d'années de scolarité des hommes et des femmes de 25 à 29 ans ne fréquentant pas l'école, 1971



Source : Recensement du Canada de 1991, totalisations spéciales.

Figure 4.3

Nombre d'années de scolarité des hommes et des femmes de 25 à 29 ans ne fréquentant pas l'école, 1991



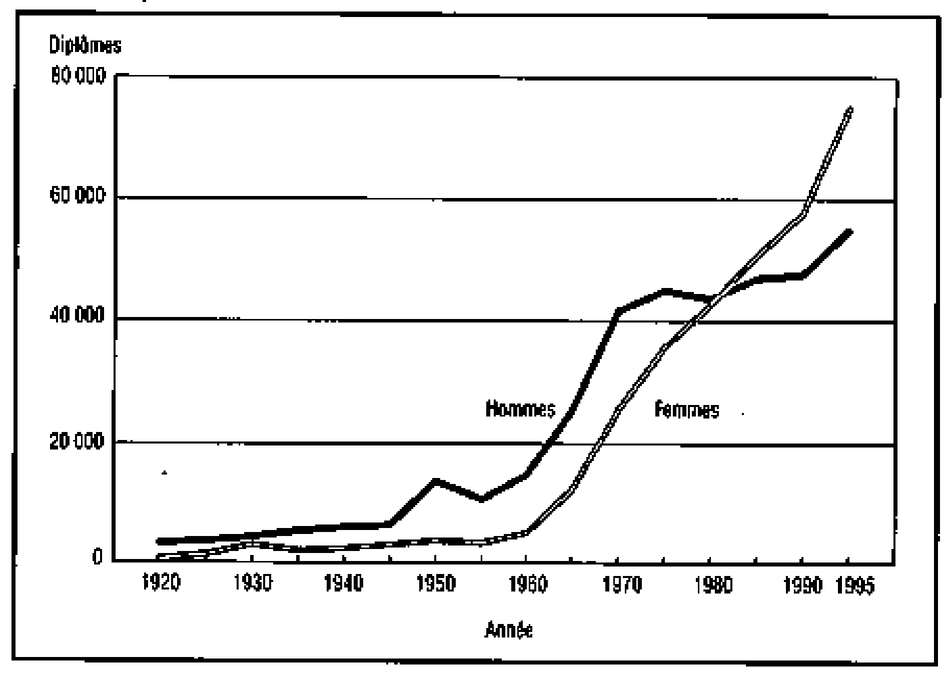
Source : Recensement du Canada de 1991, totalisations spéciales.

Il importe de noter deux points relativement à la répartition de la scolarisation présentée aux figures 4.2 et 4.3. Premièrement, la similitude des tendances fait qu'il est difficile d'imaginer que les écarts que les hommes et les femmes enregistrent ultérieurement sur le marché du travail puissent découler du niveau de scolarité qu'ils atteignent. Le nombre d'années d'études, contrairement au type d'études, n'explique pas les différences qui existent entre les sexes sur le marché du travail (voir le chapitre 6). Deuxièmement, le nombre d'années d'études d'une personne ne se traduit pas nécessairement en diplômes, tout au moins pour les cohortes les plus âgées. Ainsi, pour le même nombre d'années passées à l'école, les hommes indiquent souvent un niveau de scolarité inférieur d'au moins une année à celui des femmes, parce que, dans le passé, les hommes redoublaient plus souvent une année que les femmes (Harrigan, 1990).

Si l'on examine plus attentivement l'évolution des tendances des hommes et des femmes en matière d'éducation postsecondaire, on constate certains changements remarquables. Il a été clairement établi qu'au début du siècle, les hommes obtenaient davantage de grades que les femmes (Anisef, 1985; Andres Bellamy et Guppy, 1991). Ce qui est moins connu, cependant, c'est qu'aujourd'hui, les femmes obtiennent annuellement 17 000 diplômes de baccalauréat et premiers grades professionnels de plus que les hommes (figure 4.4)[3].

Figure 4.4

Nombre de diplômes de baccalauréat et de premiers grades professionnels décernés, selon le sexe, 1920 à 1995



Sources : Leacy, 1983; Statistique Canada, *L'éducation au Canada*, années diverses.

Au début du siècle, période où peu de personnes des deux sexes allaient à l'université, les hommes obtenaient de trois à cinq fois plus de grades par année que les femmes. Cette disparité hommes-femmes a connu une véritable explosion vers la fin des années 40 et au début des années 50, alors que les hommes revenant de la guerre en ont profité pour poursuivre leurs études universitaires (voir le chapitre 1). Alors que l'écart en matière d'obtention des grades était de 3 000 à 4 000, il a atteint une marge impressionnante de plus de 10 000 en 1950.

Toutefois, à compter de la fin des années 50, le nombre de diplômes de baccalauréat et de premiers grades professionnels est monté en flèche pour les deux sexes. De nouvelles universités étaient fondées tandis que les établissements plus anciens s'agrandissaient. En outre, les gouvernements ont commencé à affecter davantage d'argent à l'enseignement supérieur (Cameron, 1991). Il en a résulté qu'année après année, le nombre de grades obtenus par les femmes a augmenté sans interruption, et que cette croissance s'est même accélérée dans les années 90. Chez les hommes, le nombre de nouveaux diplômés a commencé à se stabiliser dans les années 70 pour recommencer à croître de nouveau seulement dans les années 80. Dans les années 90, le rythme de croissance continue d'être plus lent chez les hommes que chez les femmes.

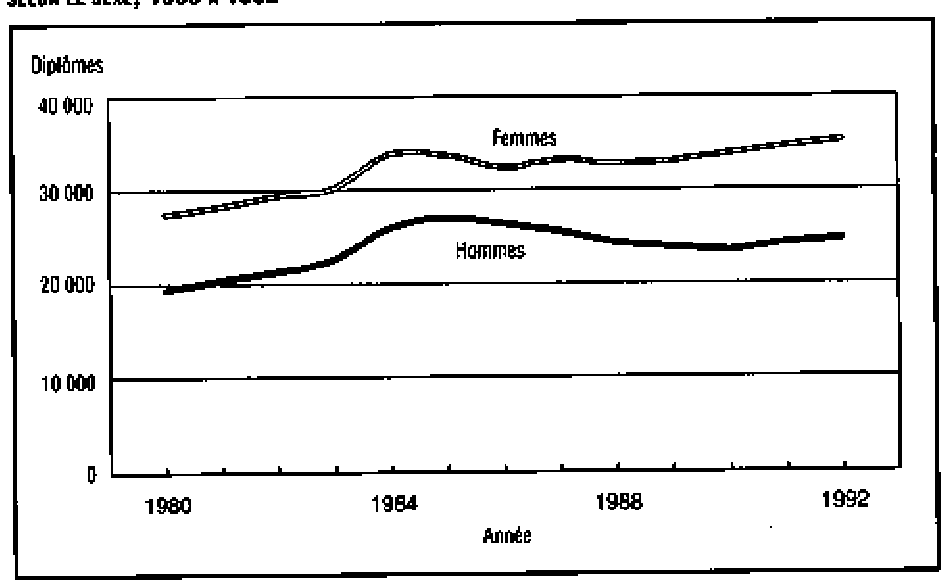
La stabilisation du nombre de diplômés masculins dans les années 70 s'explique par une combinaison de facteurs. Premièrement, entre 1973 et 1983, le gros de la génération du baby-

boom avait franchi le groupe des 18 à 24 ans, créant ainsi une baisse du nombre de personnes dans ce groupe d'âge, où, normalement, on obtient un grade. Le passage de la génération du baby-boom semble avoir eu une influence sur le nombre absolu de grades obtenus par les hommes, mais pas sur celui obtenu par les femmes. Deuxièmement, le nombre d'hommes obtenant leur diplôme d'études secondaires a atteint un plateau au cours de cette période (voir le chapitre 1, sur les probabilités de passage). Ces deux facteurs se sont combinés pour stabiliser la population d'hommes pouvant passer de l'école secondaire à l'université et obtenir ainsi un grade universitaire.

Au collège communautaire, tout au moins pour les programmes de formation professionnelle[6], les femmes ont obtenu un plus grand nombre de grades que les hommes pendant quelque temps. Andres Bellamy et Guppy (1991, p. 181) signalent que les femmes obtiennent plus de 60 % des grades d'études collégiales en 1975-1976. Malheureusement, dans le cas des collèges, les données recueillies ne couvrent qu'une courte période, et encore, on ne peut élaborer une série chronologique illustrant les écarts entre les sexes que pour les programmes de formation professionnelle. Cette tendance des femmes à obtenir davantage de grades d'études collégiales que les hommes s'est poursuivie jusque dans les années 80. Tout comme dans le cas des études du premier cycle universitaire, l'écart entre les hommes et les femmes s'est élargi dans les années 90 (figure 4.5). Si nous faisons le total de tous les diplômes, les diplômes universitaires de premier cycle et les grades professionnels décernés en 1993, les femmes ont obtenu 28 000 diplômes postsecondaires de plus que les hommes ou, réciproquement, les hommes ont obtenu 42,2 % de tous les diplômes et grades.

FIGURE 4.5

DIPLÔMES DE FORMATION PROFESSIONNELLE DÉCERNÉS PAR UN COLLÈGE COMMUNAUTAIRE, SELON LE SEXE, 1980 À 1992

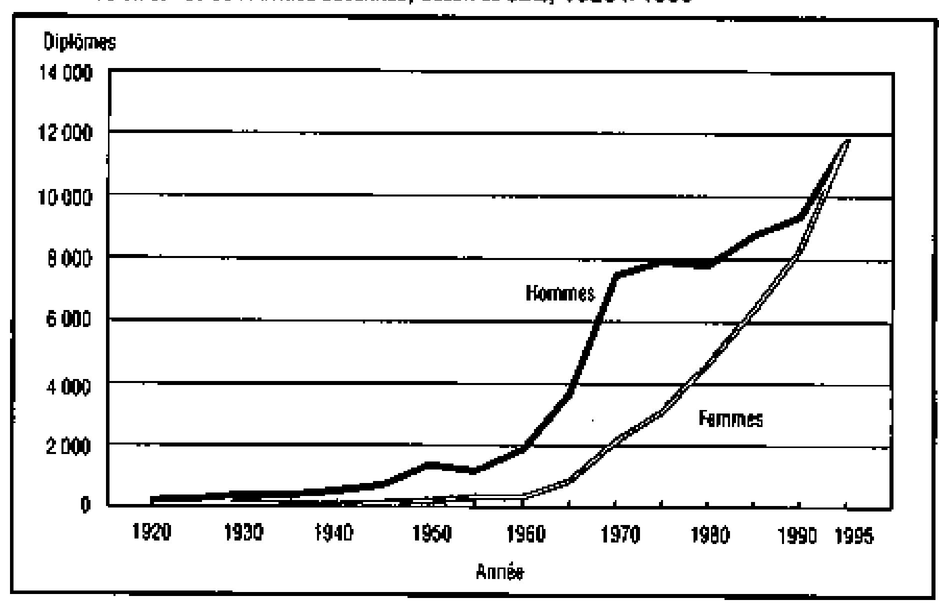


Source : Statistique Canada, *L'éducation au Canada*, années diverses.

Les résultats sont semblables dans le cas des diplômes de maîtrise (figure 4.6). Les tendances observées tant chez les hommes que chez les femmes pour les grades professionnels et les diplômes universitaires de premier cycle se reproduisent presque parfaitement pour le deuxième cycle. Cependant, on peut noter deux différences. Premièrement, les changements en matière d'obtention de diplômes se produisaient généralement quelques années plus tard que ceux qu'on a pu observer pour les grades professionnels et les diplômes universitaires de premier cycle. On pouvait s'y attendre, puisque la plupart des étudiants en maîtrise entreprennent ce programme immédiatement après avoir obtenu leur diplôme de premier cycle. Deuxièmement, et consécutivement au point précédent, ce n'est que récemment que les femmes ont commencé à obtenir le même nombre de diplômes de maîtrise que les hommes. Par ailleurs, on observe chez les hommes le même regain du nombre de grades décernés après la Seconde Guerre mondiale, suivie par une stabilisation vers le milieu et la fin des années 70. Ces changements s'expliquent de la même manière que ceux que nous avions observés pour les étudiants du premier cycle. De 1983 à 1993, le taux de croissance annuel moyen du nombre de diplômés de deuxième cycle était de 2,4 % chez les hommes et de 5,2 % chez les femmes (Statistique Canada, *L'éducation au Canada*, années diverses).

Figure 4.6

Nombre de diplômes de maîtrise décernés, selon le sexe, 1920 à 1995



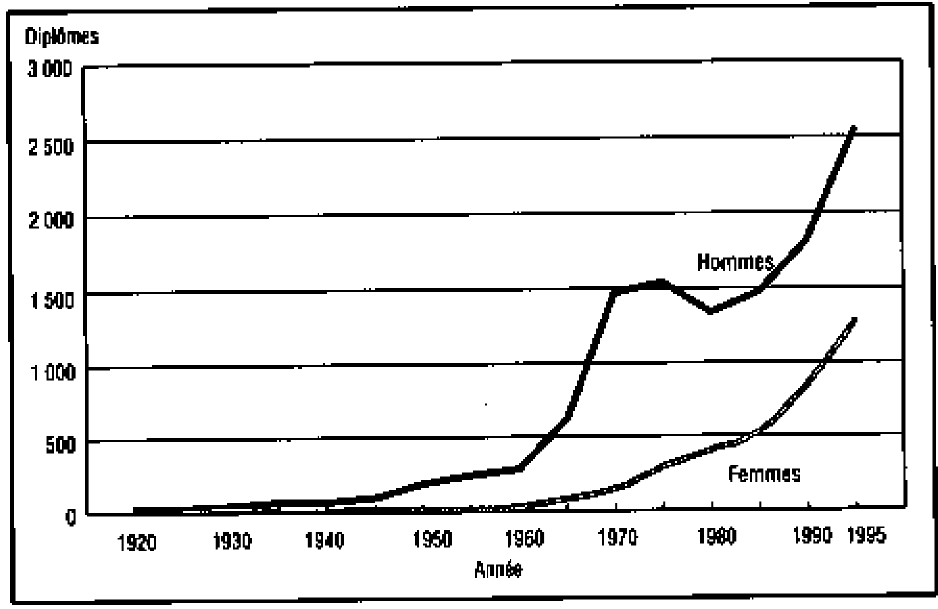
Sources : Leacy, 1983; Statistique Canada, *L'éducation au Canada*, années diverses (les chiffres de 1995 sont des estimations).

Au doctorat, la même tendance se reproduit, bien que le décalage soit beaucoup plus grand (figure 4.7). Les femmes continuent d'obtenir un nombre inférieur de doctorats que les hommes. On prévoyait qu'en 1995, les femmes ne recevraient que 33 % de tous les doctorats décernés (1 273 doctorats pour les femmes comparativement à 2 545 pour les hommes). Néanmoins, le nombre de femmes obtenant un doctorat a augmenté presque chaque année depuis le début des

années 60, avec un repli par rapport à l'année précédente ne se produisant qu'entre 1976-1977 et 1981-1982. En comparaison, le nombre de diplômes de doctorat obtenus par les hommes année après année a souvent chuté, particulièrement entre 1975 et 1982. Sous un autre angle, entre 1983 et 1993, le taux moyen annuel de croissance du nombre de doctorats obtenus était de 4,5 % chez les hommes et de 8,0 % chez les femmes.

Figure 4.7

Nombre de diplômes de doctorat décernés, selon le sexe, 1920 à 1995



Sources : Leacy, 1983; Statistique Canada, *L'éducation au Canada*, années diverses (les chiffres de 1995 sont des estimations).

Les auteurs de la Commission royale d'enquête sur la situation de la femme au Canada (1970, p. 183) affirmaient que l'éducation « permet d'arriver à presque tous les buts que l'on peut se proposer. Quand on refuse à une femme la possibilité de faire les mêmes études que l'homme, on ne peut dire qu'elle bénéficie de l'égalité ». Sur le plan de la scolarisation, au milieu des années 90, autant sinon plus de femmes que d'hommes sont inscrites dans un établissement d'enseignement et obtiennent un diplôme. La seule exception à cet égard concerne les études de doctorat, mais là encore, le nombre de grades obtenus par les femmes croît à un rythme plus rapide que dans le cas des hommes. Si cette croissance se poursuit au même rythme, les écarts entre les sexes auront disparu en 2015.

Comment peut-on expliquer ces tendances et ces changements? Encore une fois, cela tient aux types d'emplois auxquels accèdent traditionnellement les hommes et les femmes. En particulier, les hommes ont profité de meilleurs débouchés dans des emplois relativement lucratifs et stables ne nécessitant pas de diplômes. Toutefois, comme nous l'avons noté, les emplois de ce genre diminuent dans l'économie canadienne en évolution. Nous prévoyons donc que les pourcentages d'hommes et de femmes obtenant un diplôme d'études secondaires ou de

baccalauréat devraient être nivelés de nouveau dans les décennies à venir. Comme les hommes ont de moins en moins intérêt à quitter l'école prématurément et à éviter l'enseignement postsecondaire, il est probable qu'ils poursuivront leurs études plus longtemps, pour finir par rattraper les femmes.

4.3 DIFFÉRENCES ENTRE ANGLOPHONES ET FRANCOPHONES

Parmi les provinces canadiennes, le Québec se distingue par une structure et une histoire différentes en matière d'éducation. On peut, dans une certaine mesure, expliquer ce phénomène par l'influence historique que les Églises catholique et protestante ont eu sur l'éducation dans la province. Au Québec, le clergé a conservé le contrôle de l'éducation et de la formation des maîtres plus longtemps que dans les autres provinces, à l'exception de Terre-Neuve. Ce n'est qu'en 1964 qu'a été créé le ministère de l'Éducation du Québec. En outre, le système scolaire n'était pas structuré de la même façon que dans les autres provinces. Dans ce système principalement catholique romain, les élèves qui finissaient l'école primaire passaient au collège classique, dont les quatre premières années s'apparentaient au cours secondaire ailleurs au Canada et les quatre dernières, aux études collégiales ou universitaires. Jusqu'à il y a quelques décennies, beaucoup moins de francophones au Québec accédaient aux études supérieures, comparativement au nombre plus élevé d'étudiants de la riche minorité anglophone qui fréquentaient de prestigieuses universités comme l'Université McGill.

Au milieu du siècle, le contrôle qu'exerçait l'Église sur l'éducation était devenu une aberration que certains Québécois se sont employés à abolir. La meilleure illustration de ce combat nous vient peut-être des pages de *Cité Libre*, une publication de critique sociale fondée en 1950, qui comptait dans son ancienne équipe de rédaction Pierre Elliott Trudeau et Gérard Pelletier. Les « cités-libristes » réclamaient un système d'éducation moderne et laïc. À mesure que le Québec rural et agraire se transformait en une société de plus en plus industrielle et prospère, l'éducation devenait toujours plus nécessaire pour des raisons économiques et politiques. Les pamphlétaires de *Cité Libre* ont donné l'élan à la modernisation du système d'éducation du Québec.

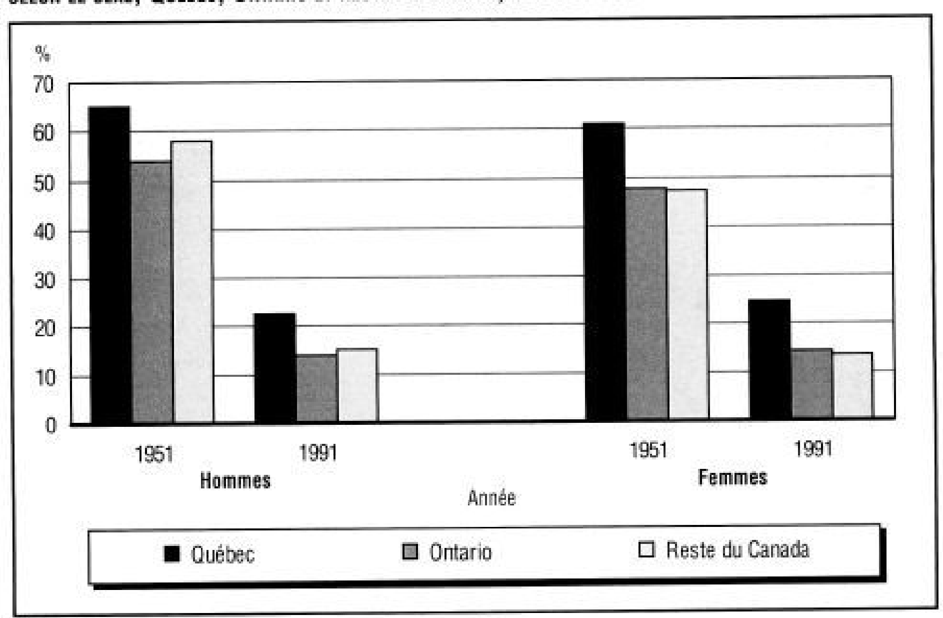
Le Québec a procédé à une réforme générale spectaculaire de la gestion publique et de l'organisation de son système d'éducation dans les années 60, au cours de la Révolution tranquille. Non seulement a-t-on créé le ministère de l'Éducation au cours de cette période, mais dans la foulée du rapport de la Commission Parent, de nombreuses nouvelles idées ont été mises en œuvre dans le cadre de la refonte générale du système d'éducation. C'est à ce moment que le système des cégeps (collège d'enseignement général et professionnel) fut instauré, en vertu duquel les étudiants entrent au collège après 11 années d'études primaires et secondaires. Des programmes d'enseignement général de deux ans mènent à l'université, tandis qu'un volet technique ou professionnel de trois ans conduit les étudiants au marché du travail. Outre ces différences structurelles, selon la perception qui prévalait après la Révolution tranquille, l'éducation est devenue « primordiale pour le projet collectif de transformation du Québec en une société moderne, francophone, distincte et, pour certains, souveraine » [traduction libre] (Fournier et Rosenberg, 1997, p. 123). Cet objectif nationaliste, qui met de l'avant une politique identitaire, a plus en commun avec ce qui se fait aux États-Unis que dans les autres régions du Canada et constitue un autre facteur qui fait que la scolarisation au Québec diffère de celle du Canada.

Ces différences de structure et, dans une certaine mesure, d'objectifs font qu'il est difficile de comparer le système d'éducation du Québec avec ceux du reste du Canada. Néanmoins, il est possible de faire une telle comparaison pourvu qu'on fasse preuve de rigueur. En outre, ces comparaisons permettent d'expliquer pourquoi les gens de *Cité Libre* et d'autres intervenants ont cherché à revigorer l'éducation au Québec.

Lorsqu'on compare les pourcentages de la population qui n'a pas dépassé l'école primaire, une distorsion, quoique légère, découle des différences structurelles entre les systèmes scolaires (voir aussi Baril et Mori, 1991). Nous avons comparé les pourcentages des personnes de 25 ans et plus au Québec, en Ontario et dans le reste du Canada (c.-à-d. à l'extérieur du Québec et de l'Ontario) qui n'avaient pas atteint la 9e année en 1951 et en 1991 (figure 4.8). Pour ces deux années, les résidents du Québec sont proportionnellement plus nombreux que ceux de l'Ontario et du reste du Canada à ne pas avoir atteint la 9e année. Il semble évident que le niveau de scolarité de l'ensemble des Canadiens s'est massivement amélioré, mais les données de 1991 ne donnent aucun indice d'un rapprochement des résidents du Québec à cet égard par rapport à la moyenne canadienne (voir le chapitre 3).

Figure 4.8

Pourcentage de la population âgée de 25 ans et plus n'ayant pas atteint la 9e année, selon le sexe, Québec, Ontario et reste du Canada, 1951 et 1991



Source : Recensement du Canada de 1991, totalisations spéciales.

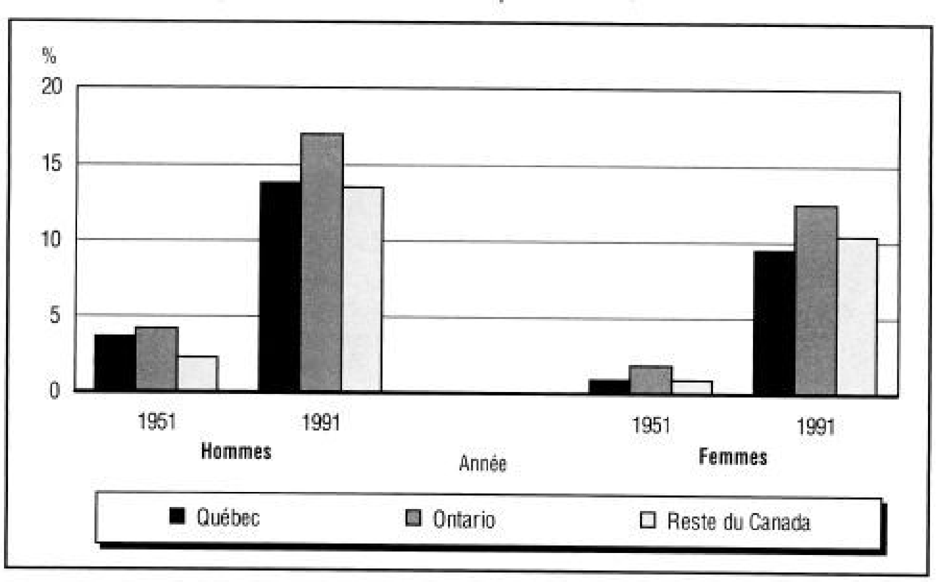
Par contre, la tendance est différente lorsqu'on aborde un autre indicateur du rendement scolaire, soit le nombre de grades universitaires décernés. Québec compte à peu près la même proportion de diplômés que le reste du Canada, l'Ontario faisant exception à ce chapitre. Cette dernière compte plus de résidents ayant obtenu un grade universitaire que les deux autres régions (figure 4.9). Les tendances du changement semblent contradictoires, certaines régions accomplissant un léger rattrapage ou enregistrant un léger recul dans différentes comparaisons. Toutefois, dans l'ensemble, lorsqu'on compare les résultats relatifs à l'obtention d'un grade universitaire, on peut dire que les Québécois ont rattrapé les autres résidents du Canada[7].

Lorsque nous incluons tous les citoyens de 25 ans et plus dans ces comparaisons, nous obtenons des résultats ambigus, parce que, comme nous l'avons déjà vu, les personnes âgées comptent moins d'années d'études que les autres groupes d'âge. On obtient un portrait plus fidèle des tendances actuelles lorsqu'on examine les taux d'inscription d'une cohorte plus jeune, puisqu'on neutralise ainsi l'influence des écarts de distribution selon l'âge entre les provinces.

Nous avons comparé les pourcentages des Ontariens et des Québécois de 18 à 24 ans qui étaient inscrits à l'université de 1976 à 1994. En 1976, il était presque deux fois plus probable pour une Ontarienne d'être inscrite à l'université que pour une Québécoise (figure 4.10). En 1988, cette différence avait pratiquement disparu, l'écart n'étant plus que de 3 % ou 4 %. Les femmes du Québec enregistrent maintenant un taux de présence à l'université semblable à celui des femmes de l'Ontario. Pour les hommes, les tendances sont semblables. En 1976, proportionnellement deux fois plus d'Ontariens de 18 à 21 ans que de Québécois du même âge étaient inscrits à l'université. Or, récemment, cet écart s'est rétréci sensiblement (figure 4.11).

Figure 4.9

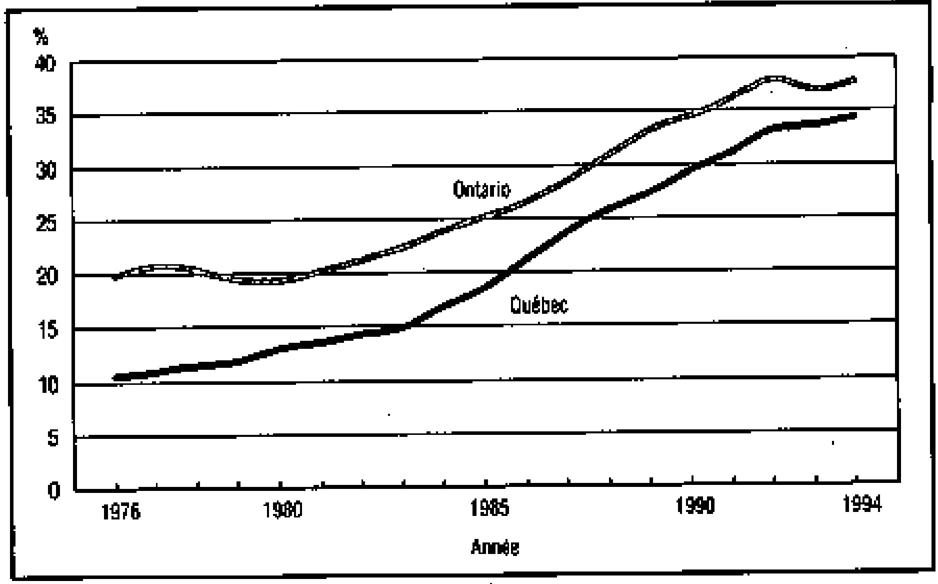
Pourcentage de la population âgée de 25 ans et plus ayant un grade universitaire, selon le sexe, Québec, Ontario et reste du Canada, 1951 et 1991



Source : Recensement du Canada de 1991, totalisations spéciales.

Figure 4.10

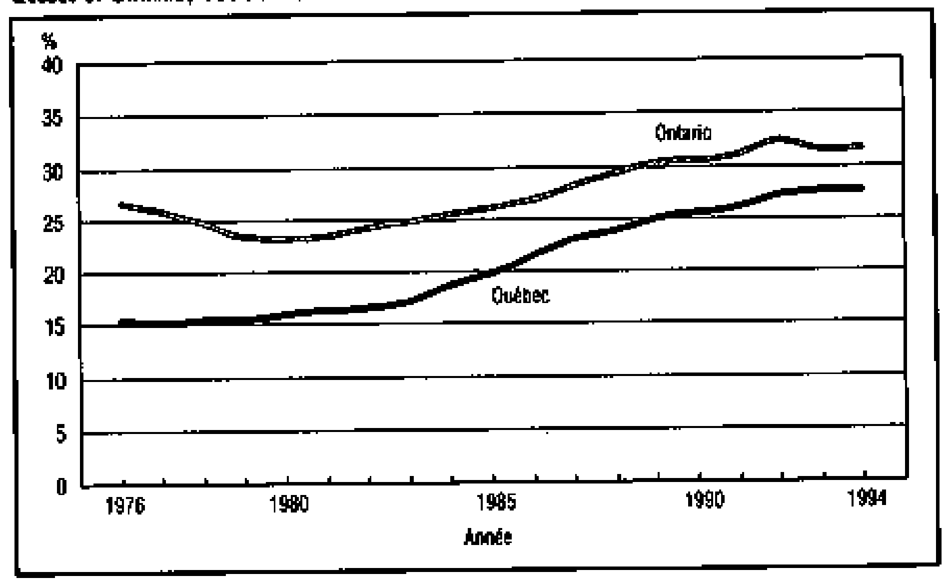
Taux de fréquentation du premier cycle universitaire des femmes de 18 à 21 ans, Québec et Ontario, 1976 à 1994



Source : Statistique Canada, *L'éducation au Canada*, années diverses.

Figure 4.11

Taux de fréquentation du premier cycle universitaire des hommes de 18 à 21 ans, Québec et Ontario, 1976 à 1994



Source : Statistique Canada, *L'éducation au Canada*, années diverses.

Le rendement scolaire actuel dans les différents groupes d'âge, par opposition à la participation, dénote également l'évolution de la scolarisation. En comparant le niveau de scolarité atteint d'un groupe d'âge à un autre, nous pouvons voir si leurs résultats se rapprochent, demeurent stables ou s'éloignent les uns des autres. Si nous comparons le pourcentage de résidents du Québec qui n'ont pas atteint la 9e année en 1991 avec les pourcentages dans le reste du Canada, nous obtenons un indice irréfutable que le profil éducationnel québécois converge vers celui du reste du pays (tableau 4.4). Si l'on passe de la cohorte féminine la plus âgée à la plus jeune, on voit l'écart entre le Québec et le reste du pays passer de 18 % à 1 %. Le rapport de ces pourcentages a été ramené de 1,4 à 1,1. Cette convergence est même plus évidente parmi les hommes : l'écart est passé de 14 % à moins de 1 % et le rapport des pourcentages est passé de 1,3 à 1,0. Si nous faisons le même type de comparaison pour les grades universitaires, nous constatons que l'écart entre les deux régions se réduit à mesure que nous descendons vers les groupes d'âge plus jeunes (tableau 4.5). Cet écart se rétrécit davantage chez les hommes que chez les femmes.

En somme, toutes les données ci-dessus donnent à penser que les Canadiens, qu'ils soient du Québec ou d'ailleurs, présentent des profils éducationnels de plus en plus semblables. Voilà qui explique les différences entre les Québécois et les non-Québécois, mais qui ne rend pas compte des différences entre francophones (ceux dont la langue maternelle est le français) et anglophones (ceux dont la langue maternelle est l'anglais). Nous étudions ces écarts au tableau 4.6 (voir aussi Harrison, 1996).

Tableau 4.4

Pourcentage de femmes et d'hommes n'ayant pas atteint la 9e année, selon la région et le groupe d'âge, 1991

Groupe d'âge	Femmes (%)		Hommes (%)	
	Québec	Reste du Canada	Québec	Reste du Canada
65 ans et plus	65,5	47,2	61,4	46,8
60 à 64 ans	59,0	43,2	55,5	42,4
55 à 59 ans	53,3	38,4	47,9	37,1
50 à 54 ans	44,5	30,4	39,7	29,8
45 à 49 ans	33,2	22,2	29,3	22,0
40 à 44 ans	23,7	16,3	21,5	16,2
35 à 39 ans	17,2	11,9	17,1	13,5
30 à 34 ans	14,1	10,9	15,3	13,7
25 à 29 ans	10,5	9,5	12,7	12,2

Source : Recensement du Canada de 1991, totalisations spéciales.

Tableau 4.5
Pourcentage de femmes et d'hommes ayant un grade universitaire, selon la région et le groupe d'âge, 1991

Groupe d'âge	Femmes (%)		Hommes (%)	
	Québec	Reste du Canada	Québec	Reste du Canada
65 ans et plus	2,4	3,6	7,1	8,7
60 à 64 ans	3,6	4,9	8,3	9,5
55 à 59 ans	4,7	5,8	10,1	11,3
50 à 54 ans	6,7	8,4	12,7	14,9
45 à 49 ans	9,9	12,2	16,6	19,1
40 à 44 ans	12,1	16,0	17,5	20,8
35 à 39 ans	12,7	16,4	16,2	18,6
30 à 34 ans	13,4	15,3	15,5	15,9
25 à 29 ans	16,0	16,9	15,9	16,1

Source : Recensement du Canada de 1991, totalisations spéciales.

Dans la cohorte la plus âgée, les francophones de sexe féminin ou masculin ont moins fréquemment terminé leur 9[e] année que les anglophones (environ 65 % comparativement à 40 % respectivement). Ce constat est le même, que la comparaison soit faite dans la province de Québec ou ailleurs au Canada. Si l'on regarde les cohortes plus jeunes, l'écart entre francophones et anglophones s'est réduit sous tous les aspects, ce qui montre que non seulement les différences régionales s'estompent en ce qui concerne le rendement scolaire, mais aussi les différences linguistiques. Les hommes francophones vivant à l'extérieur du Québec présentent un profil différent. Ils accusent un niveau de scolarité inférieur à ceux des francophones du Québec pour chaque groupe d'âge; même si leurs antécédents scolaires se rapprochent de plus en plus de ceux des anglophones du reste du Canada, l'écart se réduit plus lentement que pour les gens qui vivent au Québec.

Tableau 4.6

Pourcentage de femmes et d'hommes n'ayant pas atteint la 9^e^ année, selon le groupe linguistique, la région et le groupe d'âge, 1991

	Femmes (%)				Hommes (%)			
	Québec		Reste du Canada		Québec		Reste du Canada	
Groupe d'âge	Francophones	Anglophones	Francophones	Anglophones	Francophones	Anglophones	Francophones	Anglophones
65 ans et plus	68,9	42,3	67,2	40,5	65,1	41,0	66,8	42,6
60 à 64 ans	60,1	38,1	60,1	36,3	57,9	37,4	60,6	39,1
55 à 59 ans	54,5	33,6	53,2	32,2	49,6	30,9	52,4	34,3
50 à 54 ans	45,1	27,9	43,3	24,9	40,6	26,2	46,6	27,3
45 à 49 ans	33,3	22,2	34,1	18,5	29,9	21,4	36,9	19,9
40 à 44 ans	23,4	17,1	25,6	13,4	21,6	16,2	28,7	14,6
35 à 39 ans	16,9	11,5	16,8	9,8	17,3	12,1	23,2	12,1
30 à 34 ans	14,1	10,3	13,5	9,5	15,6	11,1	19,1	12,7
25 à 29 ans	10,4	7,7	10,1	8,5	12,9	9,5	14,8	11,2

Source : Recensement du Canada de 1991, totalisations spéciales.

Tableau 4.7

Pourcentage de femmes et d'hommes ayant un grade universitaire, selon le groupe linguistique, la région et le groupe d'âge, 1991

	Femmes (%)				Hommes (%)			
	Québec		Reste du Canada		Québec		Reste du Canada	
Groupe d'âge	Francophones	Anglophones	Francophones	Anglophones	Francophones	Anglophones	Francophones	Anglophones
65 ans et plus	2,0	4,7	3,0	3,9	6,0	12,9	4,7	9,6
60 à 64 ans	2,9	9,4	3,8	5,6	6,9	17,0	5,8	10,4
55 à 59 ans	4,0	10,3	5,4	6,2	8,7	18,8	7,5	11,9
50 à 54 ans	5,8	13,9	7,1	8,5	11,1	23,1	8,8	15,0
45 à 49 ans	8,9	17,7	10,3	12,1	14,9	27,8	12,3	19,2
40 à 44 ans	10,7	20,8	12,9	15,8	15,7	27,9	14,0	20,5
35 à 39 ans	11,2	22,1	13,3	16,1	14,5	25,5	13,2	17,9
30 à 34 ans	12,2	21,4	13,9	14,8	13,9	24,1	11,9	15,1
25 à 29 ans	14,8	23,8	17,3	16,4	14,4	25,0	13,9	15,6

Source : Recensement du Canada de 1991, totalisations spéciales.

Au niveau supérieur du spectre de scolarisation, soit à l'université, les tendances sont passablement différentes (tableau 4.7). Il est moins probable que les femmes francophones du Québec de 65 ans et plus aient obtenu un grade universitaire que les femmes anglophones du même âge. Bien que les deux groupes linguistiques aient radicalement augmenté leur pourcentage de diplômées universitaires dans la cohorte la plus jeune (25 à 29 ans), les femmes anglophones continuent d'obtenir beaucoup plus souvent un grade universitaire. Chez les hommes, les francophones du Québec ont également rétréci l'écart. Lorsqu'on les compare avec les anglophones à l'extérieur du Québec, l'écart est passé de 3,6 % dans la cohorte la plus âgée à 1,2 % dans la cohorte la plus jeune. Si les inscriptions se traduisent en grades en proportions égales dans toutes les régions du pays, alors les tendances suggèrent que les taux d'obtention de grade entre anglophones et francophones continueront de se rapprocher (figures 4.10 et 4.11).

Pour beaucoup, l'optimisme est de mise, puisque ces chiffres laissent supposer que les francophones du Québec sont en train d'atteindre un niveau de scolarité comparable à celui des autres Canadiens. Dans un commentaire sur les « gagnants » du système d'éducation canadien, Michèle Fortin mentionnait « les francophones, et plus particulièrement les francophones du Québec, qui ont rattrapé globalement l'écart qui les séparait du reste du Canada [...] » (1987, p. 5). Fortin a certainement raison si l'on compare les résultats des francophones avec ceux des anglophones du reste du pays.

Toutefois, le portrait est différent si l'on compare les anglophones et les francophones exclusivement à l'intérieur du Québec. Ainsi, dans la cohorte la plus jeune, il est encore beaucoup plus probable qu'une femme anglophone ait un grade universitaire (23,8 %) qu'une femme francophone (14,8 %). On peut faire une observation semblable pour ce qui est des hommes. Une proportion plus de deux fois plus importante d'hommes anglophones (12,9 %) que de francophones (6,0 %) possède un grade universitaire dans la cohorte la plus âgée, et bien que les pourcentages d'hommes ayant un tel grade aient augmenté dans la cohorte des plus jeunes (25,0 % et 14,4 % respectivement), la différence linguistique ne s'est estompée que modestement. Il y a donc peu d'indices d'un rétrécissement de l'écart entre les hommes et les femmes au Québec au niveau supérieur du spectre de scolarisation. Toute convergence des groupes linguistiques à l'intérieur de cette province s'est produite surtout au niveau inférieur du spectre de scolarisation.

La conclusion que nous faisons est plus pessimiste que celle de Fortin, et elle permet de souligner comment une évaluation en matière d'égalité dépend du groupe de référence utilisé pour la comparaison. La comparaison entre les francophones du Québec et les anglophones des autres provinces donne une perspective plus optimiste que celle entre les francophones et les anglophones à l'intérieur du Québec. Les deux comparaisons présentent des points forts et des points faibles. D'une part, comparer le niveau de scolarité des Québécois avec celui des Canadiens des autres provinces est comme comparer des pommes et des oranges, parce que les deux populations évoluent dans des conditions sociales et économiques dissemblables et que les différences de systèmes d'éducation font que toute comparaison est quelque peu hésitante. Par exemple, le système collégial est beaucoup plus développé au Québec que dans certaines autres provinces, notamment dans les Maritimes, de sorte que toute comparaison au chapitre de l'obtention des grades universitaires équivaut à mettre l'accent sur un seul volet du système postsecondaire. D'autre part, limiter toute comparaison au Québec ne fait que voiler un fait essentiel : les anglophones du Québec sont en moyenne beaucoup plus fortunés et urbanisés que

les anglophones du reste du pays, de sorte qu'ils ne sont pas représentatifs de l'ensemble des anglophones canadiens.

Il est beaucoup plus probable qu'un ou qu'une anglophone du Québec obtienne un grade qu'un ou qu'une anglophone d'ailleurs au Canada (tableau 4.7). Chez les hommes du Québec, l'écart entre francophones et anglophones a, en fait, augmenté entre les cohortes plus âgées et plus jeunes, passant de 6,9 % à 10,6 %, mais l'écart entre les anglophones du Québec et les anglophones des autres provinces s'est accru davantage, passant de 3,3 % à 9,4 %. Par conséquent, on peut débattre de la pertinence d'un groupe de référence par rapport à l'autre, puisque les anglophones du Québec ne sont pas des anglophones canadiens typiques.

En ce qui concerne les francophones canadiens à l'extérieur du Québec, le tableau 4.7 montre que dans les cohortes plus âgées, les francophones étaient proportionnellement moins nombreux à posséder un grade universitaire que les anglophones. Cette tendance a changé cependant, en particulier chez les femmes, de sorte que de nos jours, l'écart linguistique en ce qui concerne l'obtention d'un grade universitaire a disparu ou s'est notablement réduit. Néanmoins, ces données continuent de dénoter un écart entre les francophones et les anglophones en matière de rendement scolaire.

4.4 L'ORIGINE ETHNIQUE, L'ORIGINE ANCESTRALE, LES MINORITÉS VISIBLES ET LE STATUT D'IMMIGRANT

Comme nous l'avons vu au début du présent chapitre, les travaux de recherche sur la composante ethnique au Canada sont dominés par deux démarches majeures de description de la stratification raciale et ethnique, qui servent de référence générale aux fonctionnaires de l'État et aux décideurs politiques. Selon le concept de « mosaïque verticale » de Porter, les institutions canadiennes, comme l'éducation, se caractérisent par une indélogeable hégémonie britannique qui donne aux Canadiens d'origine britannique des privilèges suprêmes dans toutes les sphères de la vie canadienne. Viennent ensuite dans cette hiérarchie multicouche les descendants d'immigrants d'Europe du Nord les plus apparentés aux Britanniques, comme les Scandinaves et les Allemands. Porter et ses nombreux disciples affirment que le système d'éducation canadien a servi, génération après génération, à bloquer la mobilité collective de la plupart des autres groupes ethniques et raciaux.

Par contre, selon le modèle Abella (Commission d'enquête, 1984), la plupart des avantages et des désavantages sociaux s'expliquent pertinemment d'après une dichotomie raciale. Selon cette approche, toutes les institutions canadiennes avantagent les Blancs par rapport aux minorités visibles (et, par extension, à beaucoup d'immigrants récents). Dans la présente section, nous faisons état de la recherche actuelle sur le rendement scolaire et nous présentons notre propre analyse des données du Recensement de 1991 pour évaluer la validité de ces deux conceptions (voir aussi Alladin, 1996; Dei, 1996; Winn, 1985).

4.4.1 MÉTHODE

Avant d'aborder cette recherche, nous devons soulever quelques points méthodologiques importants. Premièrement, le fait que Statistique Canada a changé sa manière d'interroger les répondants sur leur origine ethnique et l'inclusion de réponses uniques et multiples rendent

problématique l'interprétation de l'information sur l'origine ethnique. Certains chercheurs tentent de comparer les données de différentes années de recensement. Pour notre part, nous avons décidé de fonder notre analyse uniquement sur le Recensement de 1991 et d'appliquer notre stratégie, maintenant familière au lecteur, qui consiste à comparer les groupes d'âge pour obtenir une mesure approximative du changement social. Comme pour d'autres chercheurs, nos résultats se fondent sur les personnes qui n'ont donné qu'une seule réponse à la question « À quel(s) groupe(s) ethnique(s) ou culturel(s) les ancêtres de cette personne appartenaient-ils? » Lorsque nous présentons des données à la fois pour les répondants qui ont donné une seule réponse et ceux qui en ont donné plus d'une, les tendances pour chaque groupe sont relativement semblables.

D'autres aspects des données sur l'origine ethnique doivent aussi être traités avec prudence. Comme d'autres chercheurs dans le domaine, nos données ne se rapportent qu'aux groupes ethniques comptant une population suffisamment importante dans chaque groupe d'âge pour garantir des résultats robustes (nous avons dû retrancher certains groupes ethniques parce qu'ils ne comptaient pas assez de personnes dans la cohorte des 65 ans et plus). De plus, certaines catégories englobent une grande variété de personnes qui ne sont que vaguement apparentées. C'est tout particulièrement le cas de la catégorie « Autochtones », qui réunit, parmi beaucoup d'autres, les gens d'origine inuit, micmac ou nisga'a. Dans le cas de la catégorie « Noirs », le même problème se pose, puisqu'on y trouve des gens nés dans les Antilles, en Afrique, aux États-Unis, au Canada et ailleurs. Dans de tels cas, les chercheurs ont deux options : exclure ces groupes de leur discussion ou les inclure tout en soulignant que ces données doivent être interprétées avec prudence, étant donné l'imprécision de ces catégories. Nous avons opté pour cette seconde stratégie.

Un autre point important lorsqu'on étudie la stratification ethnique en matière de scolarisation au Canada est qu'il est essentiel de faire une distinction entre le niveau de scolarité des gens nés à l'étranger et celui des citoyens qui sont nés au Canada. Comme beaucoup d'immigrants ont terminé leurs études dans leur pays d'origine, les chercheurs devraient idéalement se concentrer sur les gens qui ont fréquenté les écoles canadiennes s'ils veulent évaluer avec précision si le système d'éducation canadien freine ou favorise les progrès de certains groupes. Dans le cas contraire, nous risquons de confondre l'influence d'autres systèmes d'éducation avec celle de notre système. Ainsi, dans les années 50 et 60, des centaines de milliers d'immigrants du sud de l'Europe sont entrés au pays avec peu d'éducation formelle. La politique récente en matière d'immigration favorise l'arrivée d'immigrants fortement scolarisés provenant d'autres continents. Il en résulte que le niveau de scolarité moyen de groupes ethniques comptant de forts contingents d'immigrants peut très bien refléter leur scolarisation (ou leur manque de scolarisation) dans un autre pays, et les disparités entre groupes peuvent traduire l'évolution de la politique d'immigration davantage que la façon dont les différents groupes s'en tirent dans les écoles canadiennes. Voilà pourquoi tenir compte du pays de naissance nous permet d'éviter de confondre les succès et les échecs de notre système d'éducation avec ceux du système d'éducation d'autres pays. Nous soulevons ce point parce qu'une grande partie de la recherche est limitée à cet égard et parce que, pour certaines mesures, nous ne pouvons pas non plus faire cette distinction.

4.4.2 ORIENTATION DE LA RECHERCHE EN MATIÈRE D'ORIGINE ETHNIQUE

Compte tenu de ces réserves méthodologiques, à quelles interprétations les travaux de recherche existants arrivent-ils? Premièrement, il ne semble pas que Porter ait réussi à prouver empiriquement ses affirmations initiales. En effet, *The Vertical Mosaic* ne contient aucune preuve directe permettant de lier origine ethnique et niveau de scolarité et ce, en partie parce qu'avant 1951, le Recensement du Canada ne fournissait pas de données détaillées sur le niveau de scolarité. Porter a plutôt présenté les données de 1951 sur les liens entre l'origine ethnique et les classes sociales et entre l'origine sociale et la scolarité, et a supposé que l'origine ethnique devait par conséquent être liée au rendement scolaire.

Deuxièmement, les études empiriques menées au cours du dernier quart de siècle ont donné une description beaucoup plus variée, nuancée et complexe de la stratification ethnique dans le système d'éducation canadien que l'ont fait Porter et Abella. Par exemple, peu avant sa mort, Porter et autres (1979, p. 51) a étudié les données du Recensement de 1971 qui combinaient les personnes nées à l'étranger et les personnes nées au Canada, et a été surpris de constater que son hypothèse initiale s'en trouvait non soutenue. Les Britanniques se classaient loin derrière les groupes enregistrant les meilleurs résultats dans les écoles canadiennes, et le niveau de scolarité de la plupart des groupes ethniques était relativement semblable.

La plupart des études ultérieures sur la scolarisation arrivent à des constatations similaires et démentissent aussi l'hypothèse d'Abella. Utilisant des données du Recensement de 1981, Herberg (1990, p. 12) a également regroupé les personnes nées à l'étranger et les personnes nées au Canada dans une étude qui a montré que 5 des 6 meilleurs groupes ethniques étaient des minorités visibles, le sixième groupe étant les gens d'origine juive. Les travaux de Herberg n'établissent aucunement que les Britanniques ont conservé une domination relative en matière d'éducation. Toutefois, Li (1988, p. 78) a séparé les données du Recensement de 1981 entre personnes nées à l'étranger et personnes nées au Canada. Il signale que les groupes nés au Canada qui comptent le plus grand nombre d'années d'études sont, dans l'ordre, d'origine juive, chinoise, croate, tchèque et slovaque, grecque et italienne. Les Britanniques se retrouvent sous la moyenne nationale, se classant 12[e] sur les 17 groupes étudiés. Non seulement les constatations de Li contredisent-elles le concept de mosaïque verticale de Porter, mais elles vont même près d'en inverser la construction. Ni les Britanniques, ni les Scandinaves, ni les Allemands ne se retrouvent parmi les plus scolarisés. De plus, les jeunes d'ascendance grecque et italienne, mais nés au Canada, dont les parents immigrés avaient souvent des antécédents scolaires extrêmement modestes, se classent près du sommet de la nouvelle mosaïque scolaire. Les deux groupes de minorités visibles étudiés par Li, soit les Canadiens de naissance d'origine chinoise ou noire, font aussi mieux que la moyenne. Loin de se trouver bloqués dans leur mobilité, ces deux groupes ont atteint des niveaux relativement élevés de scolarité.

Une étude établit que la mosaïque verticale canadienne conserve sa rigidité en matière d'éducation. Shamai (1992), utilisant des données de recensement regroupant les personnes nées à l'étranger et celles nées au pays, prétend que les Britanniques sont demeurés grandement avantagés dans les écoles canadiennes de 1941 à 1981. Notant qu'en 1981, les Canadiens d'origine britannique sont passés au troisième rang, derrière les Asiatiques et les Juifs, il affirme néanmoins que, dans l'ensemble, ils sont demeurés avantagés; il soutient aussi que la plupart des groupes ethniques sont demeurés au même rang au cours de ces 40 années. Bien que nous pensons que les données de Shamai soient douteuses et que ses interprétations et conclusions

soient erronées, nous prenons acte de son opinion dissidente et nous tenterons de vérifier si ses assertions tiennent toujours en 1991[8].

4.4.3 L'ÉDUCATION ET L'ORIGINE ETHNIQUE

Nous orientons maintenant notre analyse vers le Recensement de 1991, en commençant par examiner le niveau supérieur du spectre de scolarisation. Nous avons ordonné 19 groupes ethniques selon le pourcentage de personnes ayant un grade universitaire en 1991. Même si nos données ne discriminent pas entre les personnes nées à l'étranger et les personnes nées au Canada, nous pouvons déduire les changements temporels qui se produisent en matière de niveau de scolarité en comparant deux groupes d'âge : les 25 à 34 ans et les 65 ans et plus (tableaux 4.8 et 4.9).

Tableau 4.8

Pourcentage de femmes ayant un grade universitaire, selon l'origine ethnique et le groupe d'âge, 1991

	25 à 34 ans			65 ans et plus		
Origine ethnique	Population totale	% de diplômées universitaires	(rang)	Population totale	% de diplômées universitaires	(rang)
Philippine	15 770	28,8	(3)	5 730	11,1	(1)
Juive	14 865	49,9	(1)	25 670	5,8	(2)
Écossaise	69 065	16,3	(9)	108 040	4,3	(3)
Irlandaise	60 840	15,4	(10)	73 890	3,7	(4)
Hongroise	7 800	18,6	(6)	10 175	3,2	(5)
Chinoise	56 800	28,9	(2)	25 825	3,0	(6)
Anglaise	302 795	11,0	(16)	367 175	2,6	(7)
Espagnole	7 200	11,7	(15)	2 010	2,5	(8)
Polonaise	22 840	19,8	(5)	26 645	2,3	(9)
Scandinave	11 840	14,4	(12)	22 620	2,3	(9)
Allemande	78 875	13,8	(13)	81 165	1,9	(11)
Française	561 750	12,6	(14)	380 990	1,9	(11)
Grecque	11 100	21,4	(4)	6 090	1,7	(13)
Néerlandaise	35 325	15,0	(11)	23 880	1,6	(14)
Noire	19 395	9,8	(17)	5 640	1,5	(15)
Ukrainienne	30 305	17,1	(8)	51 170	1,4	(16)
Italienne	68 285	18,6	(6)	43 550	0,6	(17)
Autochtone	44 000	2,6	(19)	9 980	0,4	(18)
Portugaise	22 420	6,4	(18)	7 455	0,1	(19)
Total (toutes origines)	**2 390 275**	**15,7**		**1 666 430**	**3,1**	

Source : Recensement du Canada de 1991, totalisations spéciales.

Tableau 4.9

Pourcentage d'hommes ayant un grade universitaire, selon l'origine ethnique et le groupe d'âge, 1991

	25 à 34 ans			65 ans et plus		
Origine ethnique	Population totale	% de diplômés universitaires (rang)		Population totale	% de diplômés universitaires (rang)	
Juive	15 135	55,0	(1)	22 270	17,2	(1)
Philippine	10 230	20,8	(4)	3 865	15,8	(2)
Chinoise	53 980	37,6	(2)	19 255	12,4	(3)
Hongroise	8 380	17,2	(7)	9 340	12,3	(4)
Écossaise	80 255	15,7	(9)	84 855	9,7	(5)
Irlandaise	67 545	14,8	(10)	58 325	8,0	(6)
Noire	16 755	13,0	(12)	3 010	7,0	(7)
Anglaise	314 185	11,7	(16)	287 385	6,8	(8)
Espagnole	6 665	11,5	(17)	1 375	6,6	(9)
Grecque	12 300	24,0	(3)	4 985	5,9	(10)
Polonaise	23 845	18,4	(6)	24 670	5,8	(11)
Scandinave	12 795	12,5	(15)	20 410	5,7	(12)
Néerlandaise	38 205	12,9	(14)	21 225	5,4	(13)
Française	559 650	13,0	(12)	269 830	5,2	(14)
Allemande	85 505	13,5	(11)	63 635	4,9	(15)
Ukrainienne	33 125	16,2	(8)	42 750	4,0	(16)
Italienne	72 980	18,8	(5)	42 385	1,8	(17)
Portugaise	24 145	4,5	(18)	5 845	1,2	(18)
Autochtone	40 035	1,9	(19)	8 525	0,4	(19)
Total (toutes origines)	**2 363 130**	**16,1**		**1 256 585**	**7,7**	

Source : Recensement du Canada de 1991, totalisations spéciales.

Nous observons tout d'abord que les rangs au plus haut sommet et au bas des deux groupes d'âge sont passablement stables. Ainsi, les femmes d'ascendance juive ou philippine se classent parmi les trois premiers groupes ethniques dans les trois groupes d'âge (tableau 4.8). Les femmes chinoises passent du sixième rang dans la cohorte plus âgée à la deuxième place dans la cohorte plus jeune. Cependant, les gains les plus importants sont obtenus par les femmes d'ascendance italienne, grecque et ukrainienne. Cette dernière tendance vient corroborer les constatations de Li, à savoir que les groupes qui sont entrés au Canada avec des antécédents scolaires très modestes font preuve d'une mobilité ascendante considérable. Les femmes d'origine britannique enregistrent la chute la plus marquée entre les deux groupes d'âge, les Anglaises perdant neuf rangs, passant du 7e au 16e, et les Écossaises et les Irlandaises reculant de six rangs. Les femmes d'origine espagnole ne parviennent également pas à suivre les niveaux croissants de scolarité, se classant 15e dans la cohorte la plus jeune alors qu'elles sont 8e dans le groupe plus âgé. Bien qu'il y ait pas mal de déplacements dans les rangs intermédiaires du tableau, il n'y a pratiquement pas de changement parmi les groupes aux plus bas niveaux. C'est particulièrement le cas des femmes de descendance autochtone ou portugaise.

On peut immédiatement conclure de ces données qu'elles ne correspondent pas aux modèles élémentaires décrits par Porter et Abella. Très peu de données confirment l'idée d'un avantage

pour les Britanniques, et le rendement scolaire des minorités visibles est très variable, indiquant qu'il n'y a pas de dichotomie claire entre les Blancs et les minorités visibles. Les Canadiens d'origine philippine et chinoise affichent un niveau de scolarité élevé, tandis que les Noirs et les Autochtones (en particulier ces derniers) sont bien inférieurs à la moyenne.

Si l'on met de côté les disparités relatives entre groupes, constate-t-on que le niveau de scolarité entre les divers groupes ethniques devient de plus en plus semblable? Pas vraiment. Notons que l'écart des groupes par rapport à la moyenne (le total au bas du tableau 4.8) est relativement stable. Il existe quelques exceptions à cette observation. La moitié des femmes d'origine juive de 25 à 34 ans possèdent un grade universitaire en 1991, soit trois fois la moyenne canadienne. Chez leurs coreligionnaires plus âgées, ce taux n'est plus que la moitié de la moyenne nationale. De même, chez les femmes d'ascendance chinoise, le taux, qui était presque égal à celui de la moyenne canadienne pour la cohorte plus âgée, équivaut à près du double pour les cadettes. Inversement, si on le compare à la moyenne nationale, le taux des femmes autochtones plus âgées est environ huit fois moins élevé que la moyenne nationale (3,1 / 0,4 = 7,75), tandis que celui des plus jeunes était devenu six fois plus faible (15,7 / 2,6 = 6,0). Nous discuterons du faible rythme de cette évolution plus loin dans le présent chapitre.

Une façon plus formelle de comparer le changement entre les deux générations est de mesurer la diversité relative (ou variation) en matière d'obtention d'un grade dans les différents groupes. L'indice de variation qualitative (IVQ) est une donnée statistique utile permettant de mesurer la variation des variables discrètes (Bohrnstedt et Knoke, 1982, p. 76). Si le pourcentage d'obtention de grades était identique pour tous les groupes ethniques, alors l'IVQ serait égal à 1. Plus l'IVQ est inférieur à 1, plus il y a d'écart entre les groupes ethniques. Chez les femmes de la génération plus âgée, l'IVQ est de 0,85. Chez les plus jeunes, il a baissé, quoique minimalement, passant à 0,83. Ce changement est au mieux modeste, ce qui montre clairement qu'il y a peu de rapprochement entre les groupes ethniques quant à l'obtention d'un grade universitaire.

Chez les hommes, les tendances sont pratiquement identiques (tableau 4.9). Les groupes d'origines juive, philippine et chinoise dominent les deux groupes d'âge. Les hommes d'ascendance autochtone et portugaise, comme leurs consœurs, ne réussissent que modestement par rapport aux autres groupes. Les jeunes hommes d'origine italienne, grecque et ukrainienne améliorent leur taux d'obtention de grades par rapport à la cohorte plus âgée, tandis que les résultats des jeunes d'ascendance anglaise, écossaise, irlandaise et espagnole ont baissé. Comme c'est le cas pour les femmes, l'IVQ fléchit légèrement (passant de 0,87 pour la génération des plus âgés à 0,84 pour leurs cadets), ce qui laisse supposer encore une fois qu'il n'y a pas de mouvement marqué de rapprochement entre les groupes ethniques quant à l'obtention d'un grade universitaire[9].

Quelle que soit la cohorte étudiée, les données n'appuient ni l'affirmation de Porter ni celle de Shamai quant au fait que les personnes d'origine britannique détiendraient un avantage en matière d'éducation (bien que nous devions tempérer nos conclusions, car les tableaux combinent les personnes nées à l'étranger et les personnes nées au pays). De plus, les données du Recensement de 1991 sur les gens de 65 ans et plus, de même que l'analyse de Porter sur les données de 1971 et celles de Li et de Herberg sur les données de 1981, nous permettent de supposer que les tendances décrites dans *The Vertical Mosaic* sont disparues depuis quelque temps maintenant, et que d'autres groupes ethniques accèdent à l'enseignement supérieur depuis au moins 15 à 25 ans.

4.4.4 LES MINORITÉS VISIBLES

On pourrait prétendre qu'Abella offre une description plus viable de l'accessibilité au système d'éducation canadien. Voilà pourquoi nous abordons maintenant les groupes que Statistique Canada qualifie de minorités visibles. Nous commençons par examiner une mesure courante du rendement scolaire, l'obtention d'un diplôme d'études secondaires par les hommes et par les femmes, qu'ils soient nés au Canada ou à l'étranger. Ces données nous permettent d'isoler la population qui a fréquenté l'école au Canada, ce qui nous permet d'évaluer plus précisément les écarts de niveaux de scolarité.

Selon le Recensement de 1991, de 50 % à 55 % des Canadiens ont un diplôme d'études secondaires. Les membres des minorités visibles, qu'ils soient nés ici ou ailleurs, ont plus souvent terminé leur cours secondaire que les autres Canadiens (tableau 4.10)[10]. Parmi les personnes nées au Canada, 69,6 % des femmes membres d'une minorité visible ont un diplôme d'études secondaires, comparativement à 54,3% des autres femmes. Parmi les hommes nés au pays, les chiffres correspondants sont de 68,6 % et de 51,3 %. Déjà cette mesure contredit l'hypothèse d'Abella selon laquelle les minorités visibles sont systématiquement désavantagées dans les écoles secondaires canadiennes.

TABLEAU 4.10

POURCENTAGE DE CANADIENS DE 20 ANS ET PLUS AYANT UN DIPLÔME D'ÉTUDES SECONDAIRES, SELON LE STATUT DE MINORITÉ VISIBLE[1], LE STATUT D'IMMIGRANT ET LE SEXE, 1991

	Femmes (%)		Hommes (%)	
	Nées au pays	Nées à l'étranger	Nés au pays	Nés à l'étranger
Ensemble des Canadiens	**54,5**	**50,7**	**51,5**	**54,2**
Minorités non visibles	54,3	46,9	51,3	48,7
Minorités visibles	69,6	57,7	68,6	64,5
Coréens	83,3	75,0	92,5	86,1
Chinois	80,4	53,5	79,4	61,5
Philippins	78,1	77,7	73,3	79,6
Asiatiques du Sud	75,5	57,3	72,6	66,3
Asiatiques de l'Ouest et Arabes	73,2	62,5	70,8	72,3
Latino-Américains	71,4	55,9	64,1	60,6
Japonais	69,2	69,8	69,1	72,3
Personnes des autres îles du Pacifique	61,3	58,4	54,2	59,8
Noirs	57,6	55,2	55,4	60,1
Asiatiques du Sud-Est	53,3	39,5	50,0	48,6
Minorités visibles multiples	73,2	65,2	70,7	66,0

1. On trouvera à la note 10 une description du statut de minorité visible.

Source : Recensement Canada de 1991, totalisations spéciales.

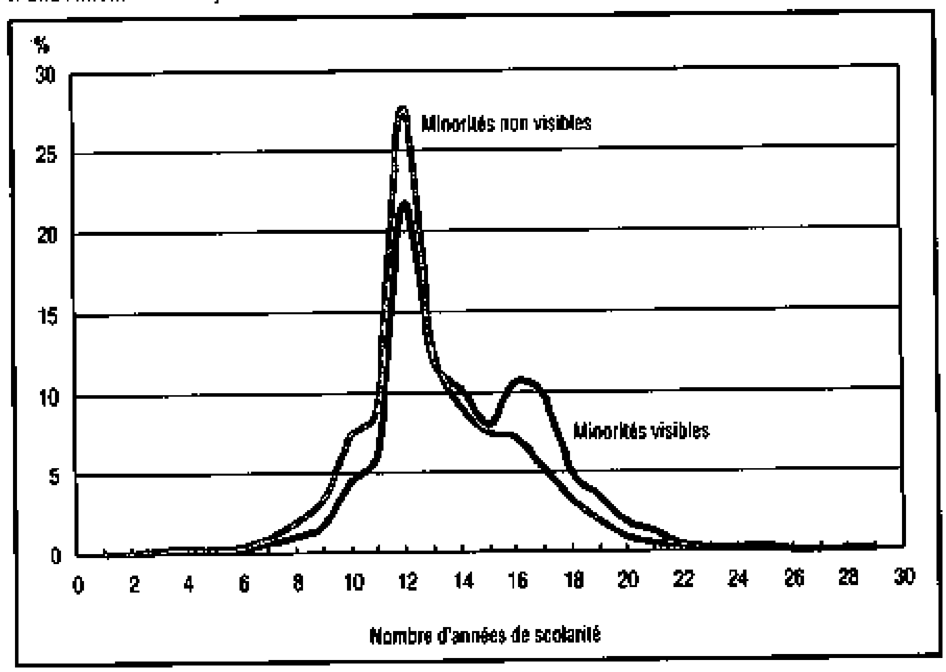
On pourrait cependant affirmer que si les minorités visibles prises ensemble ne sont pas désavantagées par rapport à la majorité blanche, beaucoup de groupes particuliers de minorités visibles le sont. Si nous examinons les données sur le niveau de scolarité des différents groupes issus des minorités visibles dont les membres sont nés au Canada et à l'étranger, nous constatons que 92,5 % des hommes d'origine coréenne nés au Canada ont obtenu leur diplôme d'études secondaires. Chez les natifs du Canada d'ascendance chinoise, cette proportion est de 79,4 %,

tandis qu'elle est de 70,8 % chez les hommes canadiens d'origine asiatique occidentale ou d'origine arabe. La constatation la plus frappante est que parmi les 11 groupes ethniques d'hommes nés au Canada, seul le groupe du Sud-Est asiatique présente un taux d'obtention de diplômes inférieur aux hommes de race blanche, et cet écart n'est que de 1,3 %. Si l'on compare avec les hommes nés à l'étranger ou avec les femmes nées à l'intérieur ou à l'extérieur du Canada, les tendances sont presque identiques. Enfin, les gens dont les parents viennent d'horizons différents (qui entrent ici dans la catégorie « Minorités visibles multiples ») ont également un taux plus élevé de diplômés du cours secondaire[11]. Ensemble, les hommes et les femmes de 10 groupes de minorités visibles sur 11 ont un taux de diplômés du cours secondaire plus élevé que la moyenne de la majorité[12].

Il existe encore une autre façon de comparer le niveau de scolarité de ces groupes : tracer le graphique des années d'études que leurs membres ont terminées. Trois tendances se dessinent clairement lorsque nous comparons les citoyens de 30 à 39 ans nés au Canada (les tendances n'auraient pas été différentes si nous avions choisi une cohorte plus jeune, sauf que le taux de diplômés du secondaire aurait été légèrement inférieur). Premièrement, les Blancs sont plus susceptibles que les membres des minorités visibles à ne pas avoir achevé 12 années d'études (figures 4.12 et 4.13). Deuxièmement, il est plus probable que les Blancs cessent d'étudier après 12 années (notez le sommet plus élevé). Enfin, il est plus probable qu'un Canadien membre d'une minorité visible continue à étudier au-delà de 12 années de scolarité.

Figure 4.12

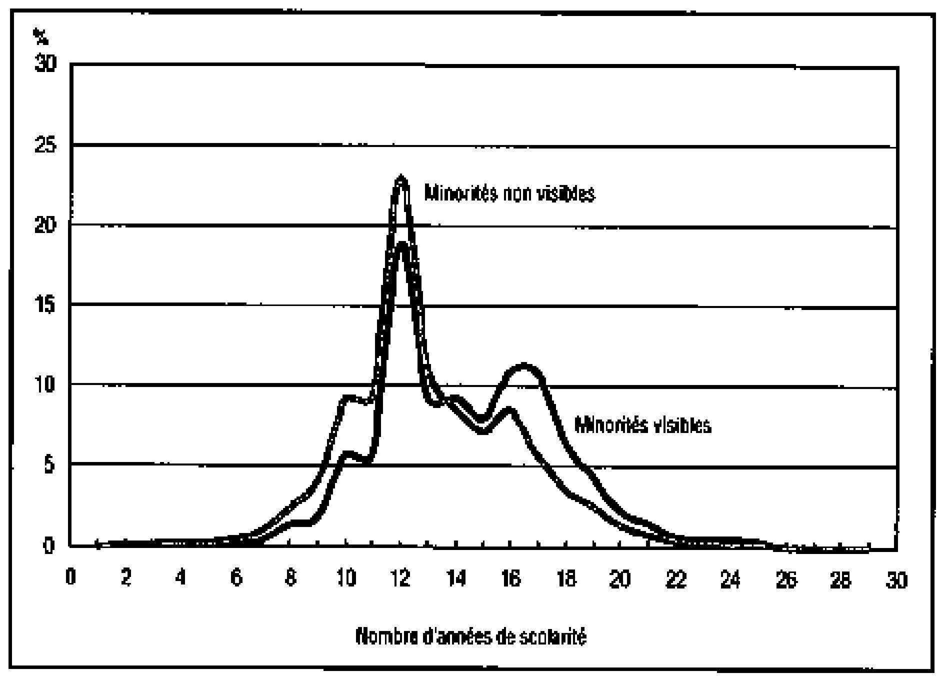
Nombre d'années de scolarité des femmes de 30 à 39 ans nées au Canada, selon l'appartenance à une minorité visible, 1991



Source : Recensement du Canada de 1991, totalisations spéciales.

FIGURE 4.13

NOMBRE D'ANNÉES DE SCOLARITÉ DES HOMMES DE 30 À 39 ANS NÉS AU CANADA, SELON L'APPARTENANCE À UNE MINORITÉ VISIBLE, 1991



Source : Recensement du Canada de 1991.

Ces résultats ne confirment pas l'affirmation d'Abella selon laquelle des obstacles généraux auraient bloqué le rendement scolaire des minorités visibles, comparativement à l'ensemble des autres Canadiens. Les données dont nous disposons ne nous permettent pas d'établir exactement le rôle, le cas échéant, que la discrimination jouerait dans le niveau de scolarité des minorités visibles. Nous pouvons dire, toutefois, que certains groupes des minorités visibles ont étudié plus longtemps que leurs compatriotes blancs, ce qui contredit la croyance de beaucoup de gens selon laquelle notre système d'éducation favoriserait encore les Blancs.

4.4.5 LE NIVEAU DE SCOLARITÉ DES IMMIGRANTS

Les données de trois recensements différents montrent qu'il est plus probable qu'un immigrant n'ait pas atteint la 9ᵉ année qu'une personne née au Canada (tableau 4.11). L'écart de pourcentage entre les résultats des immigrants et ceux des non-immigrants était de 7,6 en 1971, mais il s'est rétréci à 6,2 en 1991. En d'autres termes, en 1971, il était 25 % plus probable qu'un immigrant n'ait pas atteint la 9ᵉ année que les personnes nées au Canada, mais en 1991, l'écart s'était agrandi pour atteindre près de 50 %[13]. Une variété d'explications peuvent permettre de comprendre ce phénomène : le nombre de réfugiés qui sont entrés dans notre pays peut en être une, tout comme le pays d'origine des immigrants, une hausse des familles immigrantes de

personnes âgées, et ainsi de suite. Les données dont nous disposons ne nous permettent pas de choisir parmi cet ensemble d'explications plausibles.

Tableau 4.11

Pourcentage de la population n'ayant pas atteint la 9e année ou ayant un grade universitaire, selon le statut d'immigrant, 1971, 1981 et 1991

Année	% n'ayant pas atteint la 9e année			% ayant un grade universitaire		
	Immigrants	Non-immigrants	Écart de pourcentage	Immigrants	Non-immigrants	Écart de pourcentage
1971	38,4	30,8	7,6	6,4	4,4	2,0
1981	25,9	18,7	7,2	10,5	7,4	3,1
1991	18,9	12,7	6,2	14,5	10,5	4,0

Sources : Recensements du Canada, années diverses, totalisations spéciales.

À l'autre extrême, les immigrants comptent davantage de diplômés universitaires que les non-immigrants (tableau 4.11). L'écart entre ces deux groupes s'est accru, passant de 2 % en 1971 à 4 % en 1991. Toutefois, en termes relatifs, cet écart s'est rétréci. En 1971, environ 45 % plus d'immigrants que de non-immigrants avaient un grade universitaire. Cet écart n'était plus que de 38 % en 1991. En d'autres termes, les tendances sont contradictoires et toute comparaison entre les antécédents des immigrants et ceux des non-immigrants dépend de la manière précise dont on mesure le rendement scolaire, c'est-à-dire si l'on tient compte du nombre moyen d'années de scolarité ou si l'on se concentre sur les extrêmes du spectre de scolarisation. Les tendances observées traduisent également l'histoire des courants d'immigration au Canada, puisque nous avons traditionnellement attiré deux types bipolaires d'immigrants : des personnes très scolarisées d'une part, et d'autres qui le sont très peu, d'autre part (Porter, 1965).

Une autre façon de mesurer l'expérience scolaire des immigrants est d'étudier les résultats scolaires des personnes nées à l'étranger mais qui ont immigré au Canada dans leur enfance, de sorte qu'elles ont fréquenté nos systèmes d'éducation provinciaux. Parmi les personnes de 20 ans et plus qui sont venues au Canada avant l'âge de 9 ans, 35 % (37,9 % des femmes et 32,9 % des hommes) n'ont aucun diplôme d'études (secondaires, postsecondaires ou autres) (tableau 4.12). Il est plus probable qu'une personne née en Afrique, aux États-Unis, dans les Antilles, en Asie, en Amérique centrale ou en Amérique du Sud ait un diplôme quelconque qu'une personne d'ascendance européenne.

Tableau 4.12

Pourcentage de personnes de 20 ans et plus ayant immigré au Canada avant l'âge de 9 ans et n'ayant aucun grade, certificat ou diplôme, selon le lieu de naissance et le sexe, 1991

	% n'ayant aucun grade, certificat ou diplôme	
Lieu de naissance	Femmes	Hommes
États-Unis	25,0	24,5
Amérique centrale et Amérique du Sud	30,9	30,0
Europe	45,2	37,6
Afrique	15,9	12,0
Asie	28,7	26,8
Antilles, Bermudes et Jamaïque	25,4	25,0
Total	**37,9**	**32,1**

Source : Recensement du Canada de 1991, totalisations spéciales.

On peut interpréter ces résultats de différentes manières. Les Européens qui sont venus au Canada dans leur enfance sont probablement plus âgés que les personnes d'ascendance asiatique qui sont dans le même cas. Comme ce n'est que récemment que l'immigration asiatique a connu son essor, il est plus probable qu'un jeune Asiatique soit arrivé au pays à une période où la scolarisation était plus généralisée que ce n'était le cas pour un Européen. Il ne fait aucun doute que les résultats du tableau 4.12 sont susceptibles d'être faussés par la période d'immigration, mais comme le nombre de personnes dans les différentes cellules du tableau est déjà faible, tout nouveau découpage du groupe d'âge créerait des distorsions.

4.4.6 La langue parlée à la maison et la langue maternelle

Nous terminons la présente section en étudiant le cas de la population de moins de 15 ans dont la langue parlée à la maison ou la langue maternelle n'est ni le français ni l'anglais (tableau 4.13)[14]. Depuis de nombreuses années, les systèmes d'éducation provinciaux répondent aux besoins d'instruction de ces enfants. De 1981 à 1991, le pourcentage de la population dont la langue parlée à la maison ou la langue maternelle n'était ni le français ni l'anglais a augmenté, ce qui laisse supposer que, dans les années à venir, le système d'éducation devra répondre à une demande grandissante en matière d'apprentissage de la langue seconde.

TABLEAU 4.13

POURCENTAGE DE LA POPULATION ÂGÉE DE MOINS DE 15 ANS DONT LA LANGUE PARLÉE À LA MAISON OU LA LANGUE MATERNELLE N'EST NI LE FRANÇAIS NI L'ANGLAIS, SELON LA PROVINCE ET LE TERRITOIRE, 1981 ET 1991

Région	Langue parlée à la maison		Langue maternelle	
	1981 %	1991 %	1981 %	1991 %
Canada	**5,5**	**7,7**	**7,3**	**9,8**
Provinces et territoires				
Terre-Neuve	0,4	0,6	0,5	0,7
Île-du-Prince-Édouard	0,4	0,4	0,4	0,5
Nouvelle-Écosse	0,9	1,3	1,3	1,7
Nouveau-Brunswick	0,5	1,3	0,7	1,4
Québec	4,1	1,1	4,9	1,5
Ontario	7,4	9,9	9,9	12,9
Manitoba	7,9	8,8	11,4	11,4
Saskatchewan	4,0	4,3	6,0	5,4
Alberta	4,7	6,8	6,7	8,9
Colombie-Britannique	6,0	9,5	8,5	12,4
Yukon	1,1	1,2	2,8	1,8
Territoires du Nord-Ouest	39,6	38,0	43,2	41,8
Régions métropolitaines de recensement				
Montréal	8,9	12,4	10,7	14,9
Toronto	14,6	18,4	18,9	23,8
Vancouver	9,9	16,8	13,4	21,5

Source : Recensement du Canada de 1991, totalisations spéciales.

Dans certaines régions, le problème est plus impérieux que dans d'autres. Mentionnons notamment que dans les Territoires du Nord-Ouest, 4 enfants sur 10 ont une autre langue que l'anglais ou le français comme langue maternelle. Bien que ce pourcentage ait légèrement fléchi de 1981 à 1991, cette tendance, conjuguée à la forte proportion de jeunes gens n'ayant pas atteint la 9e année, met au jour un enjeu important auquel devra faire face le système d'éducation canadien. Beaucoup de ces enfants parlent une langue autochtone comme langue parlée à la maison ou langue maternelle, ou les deux, alors que l'éducation continue de se faire majoritairement en anglais dans les Territoires du Nord-Ouest. Entre 1981 et 1991, le pourcentage de la population dont la langue parlée à la maison ou la langue maternelle est autre que l'anglais ou le français a augmenté en Ontario, en Colombie-Britannique et en Alberta, alors qu'il a chuté au Québec et qu'il est demeuré pratiquement identique dans les autres régions. C'est dans les importantes régions métropolitaines de recensement de Montréal, de Toronto et de Vancouver qu'on trouve les plus grandes concentrations et augmentations de personnes dont la langue parlée à la maison ou la langue maternelle n'est pas une des deux langues officielles du Canada.

4.5 ANALYSES À PLUSIEURS VARIABLES

En lisant les lignes qui précèdent, le lecteur s'est peut-être demandé si nos résultats auraient été différents si nos comparaisons avaient pu tenir compte simultanément de tous les facteurs qui, selon nous, ont une influence sur le rendement scolaire. Bien que nous ne puissions pas répondre parfaitement à cette question avec les données dont nous disposons au Canada, nous pouvons faire une analyse approximative pour un nombre restreint de variables.

Nous utilisons quatre modèles de régression multiple différents pour évaluer le nombre moyen d'années d'études de la population canadienne en 1991 (tableau 4.14). Chaque modèle successif met en jeu un nouvel ensemble de variables indépendantes, de sorte que le modèle 4 tient compte à la fois de l'âge, du sexe, de l'origine ethnique ou ancestrale et de la région. Dans le modèle 1, l'équation évalue l'influence de l'âge (mesuré par intervalle d'un an) sur le nombre d'années de scolarité. Le coefficient obtenu (-0,075) signifie que, pour toute année additionnelle de vie au Canada, le niveau de scolarité sera inférieur de 0,074 année. Si nous prenons l'exemple d'une personne de 40 ans, nous évaluons donc qu'elle aura trois quarts d'une année de plus de scolarité qu'une personne de 50 ans (0,075 x 10 = 0,75). Nous faisons ce redressement en fonction de l'âge pour nous assurer que lorsque nous prenons en considération les autres variables, les effets de l'âge ne biaisent pas notre interprétation.

Le modèle 2 introduit trois des quatre catégories relatives à l'équité utilisées par Abella (il n'y avait pas de question sur l'incapacité dans le Recensement de 1991). Si nous éliminons l'incidence de l'âge, du sexe et de l'ascendance des Premières Nations, nous estimons que les minorités visibles ont étudié environ quatre dixièmes d'une année de plus que les minorités non visibles, un résultat qui correspond à ce que nous avons précédemment établi. Le modèle 2 montre également que les femmes ont environ un quart d'année de moins de scolarité que les hommes, et que les personnes d'ascendance des Premières Nations, une fois neutralisés les effets de l'âge, du sexe et du statut de minorité visible, comptent environ trois et un tiers moins d'années d'études que les autres Canadiens. Non seulement ces résultats confirment les constatations que nous avons faites précédemment, mais ils laissent également supposer que, contrairement aux constatations du rapport de la Commission Abella, les femmes et les minorités visibles ne semblent pas désavantagées, tout au moins en ce qui concerne le rendement scolaire. Nos données confirment les observations de la Commission sur le niveau de scolarité des Autochtones.

Tableau 4.14

Régression des années de scolarité, selon l'âge, le sexe, le statut de minorité visible, l'ascendance des Premières Nations, le statut d'immigrant, l'origine ethnique et la province, 1991

Variables	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 3	Modèle 4
Âge				
(Années)	–0,075	–0,075	–0,078	–0,077
Statut de minorité visible				
Membre d'une minorité visible	...	0,408	–0,027	0,003
Sexe				
Femmes	...	–0,233	–0,252	–0,253
Statut des Premières Nations				
Ascendance des Premières Nations	...	–3,386	–3,585	–3,705
Statut d'immigrant				
Né au Canada	...	...	–0,748	–0,499
Origine ethnique/ancestrale				
Allemande	...	...	–0,531	–0,687
Arabe	...	...	–0,206	–0,379
Asiatique	...	...	1,052	0,960
Asie, autre	...	...	–0,292	–0,176
Asie de l'Est et du Sud-Est, autre	...	...	0,223	0,029
Asie de l'Ouest	...	...	0,102	–0,064
Asie du Sud-Est	...	...	–0,694	–0,854
Autres origines multiples	...	...	0,200	0,019
Autres origines uniques	...	...	–0,296	–0,406
Balkanique	...	...	–1,131	–1,306
Britannique et autre	...	...	0,418	0,232
Britannique et française	...	...	0,065	–0,036
Britannique multiple	...	...	0,888	0,772
Britannique, française, autre	...	...	0,255	0,061
Canadienne	...	...	0,047	–0,144
Chinoise	...	...	–0,677	–0,844
Espagnole	...	...	–1,062	–1,216
Europe, autre	...	...	0,183	0,039
Europe de l'Ouest, autre	...	...	0,069	–0,115
Française	...	...	–0,932	–1,168
Française et autre	...	...	–0,202	–0,397
Grecque	...	...	–2,539	–2,716
Hongroise	...	...	0,083	–0,090
Italienne	...	...	–2,409	–2,618
Juive	...	...	2,050	1,824
Latine/Sud-Américaine	...	...	–0,962	–1,110
Néerlandaise	...	...	–0,320	–0,516
Noire/Antillaise	...	...	–0,676	–0,813
Philippine	...	...	0,864	0,706
Polonaise	...	...	–0,194	–0,372
Portugaise	...	...	–4,759	–4,909

Tableau 4.14 (fin)

Régression des années de scolarité, selon l'âge, le sexe, le statut de minorité visible, l'ascendance des Premières Nations, le statut d'immigrant, l'origine ethnique et la province, 1991

Variables	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 3	Modèle 4
Ukrainienne	...	...	–0,570	–0,735
Vietnamienne	...	...	–2,186	–2,343
Lieu de naissance				
Terre-Neuve	...	...	...	–2,100
Nouvelle-Écosse	...	...	...	–0,867
Nouveau-Brunswick	...	...	...	–1,107
Québec	...	...	...	–0,077
Manitoba	...	...	...	–0,337
Saskatchewan	...	...	...	–0,351
Alberta	...	...	...	–0,083
Colombie-Britannique	...	...	...	–0,139
Autres régions du Canada	...	...	...	–0,681
Constante	**15,274**	**15,422**	**16,481**	**16,606**
R^2	**0,106**	**0,117**	**0,165**	**0,175**

N = 488 329.

... Nombres n'ayant pas lieu de figurer.

Source : Recensement du Canada de 1991, totalisations spéciales.

Le modèle 3 introduit les variables sur le statut d'immigrant et l'origine ethnique, ce qui nous permet d'approfondir notre compréhension des facteurs influant sur le nombre d'années de scolarité. Les Canadiens qui sont nés au pays comptent environ trois quarts (–0,748) d'une année d'études de moins que les personnes qui ont immigré au Canada. Si nous neutralisons l'incidence de toutes les variables énumérées précédemment dans la liste, nous pouvons comparer différents groupes ethniques (au moyen de ce qu'on appelle techniquement des variables fictives) avec le groupe d'origine exclusivement britannique (qui regroupe les personnes d'ascendance écossaise, galloise, anglaise et irlandaise). Les citoyens d'ascendance juive ou asiatique ont en moyenne un plus grand nombre d'années de scolarité que les personnes du groupe britannique de référence. Les groupes d'Europe du Sud affichent un nombre d'années de scolarité sensiblement inférieur aux Britanniques : Portugais (–4,759), Grecs (–2,539) et Italiens (–2,409). Notons également que même en éliminant l'incidence du statut d'immigrant et de l'âge, les citoyens d'origine vietnamienne ont moins d'années de scolarité (–2,186) que le groupe de référence.

Le modèle 4 introduit une variable substitutive pour chaque région, neutralisant ainsi l'effet de la province de naissance (le statut d'immigrant étant lui aussi neutralisé, comme nous l'avons vu). Ce modèle doit être interprété avec prudence parce que certaines personnes seront parties de leur province de naissance avant d'avoir fini leurs études. Toutefois, nous voulions éliminer l'incidence de la variable « région » dans notre évaluation du niveau moyen de scolarité des Canadiens français par rapport aux autres Canadiens. Donc, l'hypothèse sur la province de résidence nous semblait pertinente. Est-ce que les Canadiens d'ascendance française ont un niveau de scolarité inférieur à celui des autres Canadiens? Même après avoir neutralisé l'effet de

la province de naissance et de la langue maternelle, les personnes d'origine française accusent environ une année de scolarité de moins (–1,168) que la catégorie de référence. Ce résultat final s'ajoute aux autres indices relevés précédemment sur le fait que les Canadiens français n'ont pas étudié aussi longtemps que les autres Canadiens.

Toutefois, comme ce modèle de régression s'applique aux Canadiens de tous âges, et bien que nous ayons neutralisé les effets de l'âge dans notre analyse, nous étions en droit de nous demander si ces quatre modèles de régression auraient donné des résultats différents si nous avions limité l'âge des sujets à une fourchette plus étroite. Le tableau 4.15 présente les mêmes équations de régression, mais pour les Canadiens de 25 à 34 ans. Pour bien comprendre ce tableau comparativement au tableau 4.14, il faut le considérer comme un outil permettant d'étudier l'évolution du rendement scolaire dans le temps. En restreignant notre examen à un groupe d'âge relativement jeune, nous nous concentrons plus précisément sur nos plus récents diplômés[15].

Tableau 4.15

Régression des années de scolarité, selon l'âge (25 à 34 ans), le sexe, le statut de minorité visible, l'ascendance des Premières Nations, le statut d'immigrant, l'origine ethnique et la province, 1991

Variables	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 3	Modèle 4
Âge				
(Années)	–0,010	–0,012	–0,015	–0,015
Statut de minorité visible				
Membre d'une minorité visible	...	0,216	–0,028	–0,078
Sexe				
Femmes	...	0,010	–0,009	–0,006
Statut des Premières Nations				
Ascendance des Premières Nations	...	–2,761	–2,410	–2,439
Statut d'immigrant				
Né au Canada	...	...	–0,123	0,106
Origine ethnique/ancestrale				
Allemande	...	...	0,075	0,046
Arabe	...	...	1,086	0,998
Asiatique	...	...	0,812	0,831
Asie, autre	...	...	0,277	0,342
Asie de l'Est et du Sud-Est, autre	...	...	–0,006	–0,068
Asie de l'Ouest	...	...	1,250	1,167
Asie du Sud-Est	...	...	0,172	0,103
Autres origines multiples	...	...	0,722	0,681
Autres origines uniques	...	...	0,157	0,070
Balkanique	...	...	1,000	0,827
Britannique et autre	...	...	0,623	0,563
Britannique et française	...	...	0,413	0,259

Tableau 4.15 (fin)

Régression des années de scolarité selon l'âge (25 à 34 ans), le sexe, le statut de minorité visible, l'ascendance des Premières Nations, le statut d'immigrant, l'origine ethnique et la province, 1991

Variables	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 3	Modèle 4
Britannique multiple	...	...	0,741	0,663
Britannique, française, autre	...	...	0,641	0,502
Canadienne	...	...	0,248	0,073
Chinoise	...	...	1,043	0,982
Espagnole	...	...	0,211	0,089
Europe, autre	...	...	0,752	0,711
Europe de l'Ouest, autre	...	...	0,679	0,501
Française	...	...	0,201	−0,261
Française et autre	...	...	0,428	0,247
Grecque	...	...	0,335	0,066
Hongroise	...	...	0,872	0,738
Italienne	...	...	0,875	0,582
Juive	...	...	2,976	2,692
Latine/Sud-Américaine	...	...	−0,263	−0,348
Néerlandaise	...	...	0,474	0,322
Noire/Antillaise	...	...	0,122	0,049
Philippine	...	...	1,397	1,325
Polonaise	...	...	1,207	1,049
Portugaise	...	...	−2,085	−2,230
Ukrainienne	...	...	0,395	0,408
Vietnamienne	...	...	−1,567	−1,644
Lieu de naissance				
Terre-Neuve	...	...	...	−1,579
Nouvelle-Écosse	...	...	...	−0,670
Nouveau-Brunswick	...	...	...	−0,718
Québec	...	...	...	0,205
Manitoba	...	...	...	−0,544
Saskatchewan	...	...	...	−0,615
Alberta	...	...	...	−0,397
Colombie-Britannique	...	...	...	−0,491
Autres régions du Canada	...	...	...	−0,421
Constante	**13,463**	**13,542**	**13,408**	**13,535**
R^2	**0,0001**	**0,014**	**0,039**	**0,051**

N = 115 914.

... Nombres n'ayant pas lieu de figurer.

Source : Recensement du Canada de 1991, totalisations spéciales.

Ces nouveaux chiffres montrent que ni le sexe ni le statut de minorité visible n'ont d'incidence notable sur le nombre d'années de scolarité. Par contre, l'ascendance autochtone demeure un facteur indiscutable. Quant aux immigrants, ils sont un peu plus scolarisés (0,106 année d'études) que les Canadiens nés au pays. Comparativement au groupe d'origine exclusivement britannique, plusieurs groupes ethniques ont accompli une remontée remarquable quant à l'éducation, notamment les personnes d'origine grecque, italienne et

espagnole, qui réussissent toutes beaucoup mieux dans cette cohorte plus jeune. Par contre, les personnes d'ascendance portugaise et vietnamienne continuent d'accuser un retard.

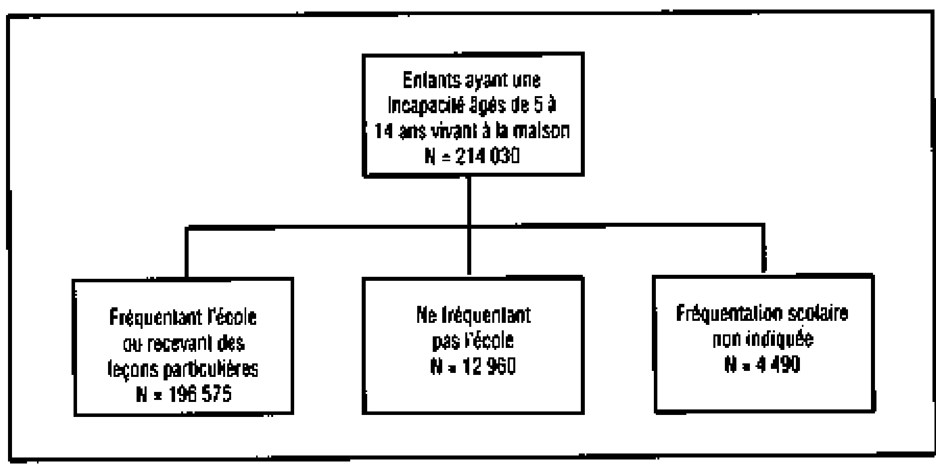
Les résultats affichés par la plus jeune cohorte d'origine française sont intriguants. Si l'on ne neutralise pas l'incidence de la province (modèle 3), alors ce groupe fait légèrement mieux (0,201) que les Canadiens d'origine britannique. Toutefois, lorsqu'on neutralise l'effet de la province, les personnes d'ascendance française glissent derrière (0,261). Ces résultats correspondent une fois de plus à ce que nous avions observé aux tableaux 4.4 à 4.7. Enfin, il faut noter la piètre performance du groupe d'origine britannique. Par opposition marquée aux hypothèses de nombreux chercheurs, 28 groupes ethniques sur 33 sont plus scolarisés que les Britanniques, lorsqu'on neutralise les effets de l'âge, du sexe et du statut d'immigrant.

4.6 L'INCAPACITÉ

Bien que le Recensement de 1991 n'aborde pas ce sujet, il semble bien que l'incapacité influe également sur les possibilités offertes en matière d'éducation. On peut obtenir de bonnes mesures de l'incapacité et du rendement scolaire à partir du supplément au Recensement de 1986 sur la santé et les limitations d'activités. La pertinence immédiate de ces données concerne l'accès à l'éducation pour les enfants ayant une incapacité. Il y avait 214 030 enfants ayant une incapacité âgés de 5 à 14 ans au sein des ménages canadiens en avril 1986 (figure 4.14). De ce nombre, 196 575 enfants, ou 91,8 %, fréquentaient l'école ou recevaient des leçons particulières dans des matières scolaires. De ces enfants qui allaient à l'école, plus de 80 % fréquentaient l'école ordinaire, même s'ils faisaient souvent partie d'une classe spéciale (voir aussi Cohen, 1990; Harvey et Tepperman, 1988).

FIGURE 4.14

FRÉQUENTATION SCOLAIRE DES ENFANTS AYANT UNE INCAPACITÉ ÂGÉS DE 5 À 14 ANS VIVANT À LA MAISON, AVRIL 1986



Source : Recensement du Canada de 1986.

Qu'on juge qu'une fréquentation de 90 % soit élevée ou faible est une question d'interprétation. Il est clair que la vaste majorité des enfants qui ne résident pas dans un établissement public vont à l'école. Toutefois, cette population ayant une incapacité se caractérise par une variété de niveaux de capacité, de sorte que ce ne sont pas tous les enfants ayant une incapacité qui peuvent fréquenter une classe ordinaire de façon permanente.

Le niveau de scolarité des personnes ayant une incapacité est inférieur à celui de la population n'ayant pas une incapacité (tableau 4.16). Il est presque deux fois plus probable qu'une personne ayant une incapacité n'obtienne pas de grade universitaire qu'une personne n'ayant pas une incapacité. À l'autre extrémité du spectre de scolarisation, les personnes ayant une incapacité ne terminent pas leur 9e année trois fois plus souvent que celles n'ayant pas une incapacité.

Les résultats d'un prochain supplément au recensement sur la santé et les limitations d'activités nous permettront de voir l'évolution de ces tendances. Les données de 1986 nous serviront de point de comparaison pour évaluer si les possibilités offertes en matière d'éducation des personnes ayant une incapacité vont en s'améliorant.

Tableau 4.16

Niveau de scolarité des personnes ayant une incapacité et de celles n'ayant pas une incapacité âgées de 25 à 34 ans, selon le sexe, 1986

	Femmes		Hommes	
Niveau de scolarité le plus élevé	Ayant une incapacité	N'ayant pas une incapacité	Ayant une incapacité	N'ayant pas une incapacité
Moins d'une 9e année (%)	13,2	3,9	12,9	4,2
Secondaire (%)	45,9	42,6	46,5	38,7
Études postsecondaires (partielles ou achevées) (%)	34,1	39,7	32,8	42,4
Grade universitaire (%)	6,8	13,8	7,8	14,7
Total (%)	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**
Population totale	**139 775**	**2 115 135**	**140 925**	**2 046 850**

Source : Recensement du Canada de 1986, totalisations spéciales.

4.7 LE STATUT SOCIOÉCONOMIQUE ET LA CLASSE SOCIALE

Les sociologues ont longtemps affirmé que l'un des facteurs clés de la stratification dans la société moderne est la classe sociale et que l'incidence de ce facteur sur le rendement scolaire est particulièrement marquée[16]. La recherche internationale a montré que « les inégalités socioéconomiques influant sur les possibilités d'éducation ont peu évolué » [traduction libre] (Shavit et Blossfeld, 1993, p. 19). Il s'agit là d'un résultat surprenant compte tenu que le développement colossal du système d'éducation dans les années 50 et 60 devait offrir une plus grande égalité des chances.

Dans la présente section, nous présentons des données sur le lien entre la probabilité qu'a une femme d'obtenir un diplôme postsecondaire et le niveau de scolarité de sa mère. Nous présentons aussi les résultats d'une régression multiple à partir des données de l'Enquête sociale générale (ESG) de 1994 afin de montrer la durabilité de la relation entre le niveau de scolarité des enfants

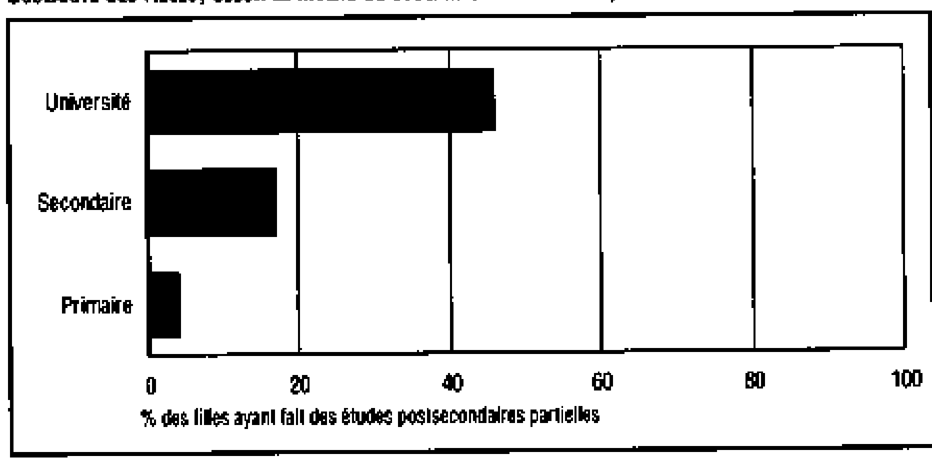
et le statut socioéconomique (SSE) de leurs parents. Cependant, nous tenons à préciser que ces résultats sont provisoires. Si l'ESG offre au moins certaines mesures approximatives brutes sur la classe sociale (contrairement au Recensement de 1991), les autres variables qu'elle traite ne sont pas assez détaillées, notamment l'origine ethnique et ancestrale.

Est-ce que la probabilité qu'a une femme d'obtenir un diplôme postsecondaire est influencée par le niveau de scolarité de sa mère? Le premier ensemble de résultats (figure 4.15) se fonde sur des données nationales collectées en 1966 en complément à l'Enquête sur la population active. Lagacé (1968) montre qu'un niveau élevé de scolarité des mères augmente considérablement le pourcentage de filles déclarant avoir un diplôme d'études postsecondaires. Les filles dont la mère était allée à l'université étaient environ 10 fois plus nombreuses à avoir fréquenté un établissement d'enseignement postsecondaire que celles dont la mère avait quitté l'école au primaire.

Les deux figures suivantes répondent à la même question, sauf que les catégories touchant le niveau de scolarité de la mère sont un peu plus détaillées. Utilisant les données de l'ESG de 1986 de Statistique Canada, Creese, Guppy et Meissner (1991) signalent que les filles de mères universitaires étaient un peu plus de deux fois plus susceptibles de fréquenter un établissement d'enseignement postsecondaire que les femmes dont les mères possédaient une 10e année ou moins (figure 4.16). Il semble donc y avoir un indice clair d'inégalité des chances. Toutefois, cette comparaison avec des chiffres, il est vrai, peu détaillés, semble indiquer que l'écart a diminué. Enfin, les données d'enquête de 1994 de Statistique Canada présentées dans Fournier, Butlin et Giles (1995) donnent à croire que les filles de mères universitaires avaient maintenant seulement environ deux fois plus de chances de fréquenter un établissement postsecondaire que celles dont la mère est moins éduquée (figure 4.17).

Figure 4.15

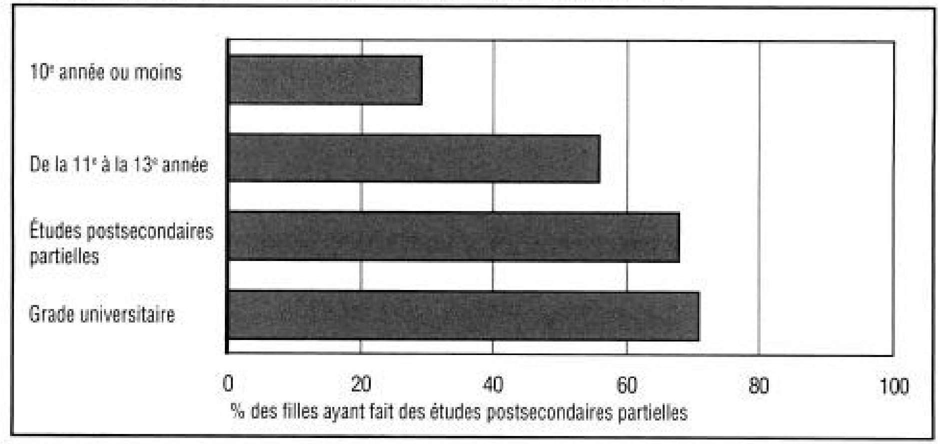
Scolarité des filles, selon le niveau de scolarité de leur mère, 1966



Source : Lagacé, 1968.

Figure 4.16

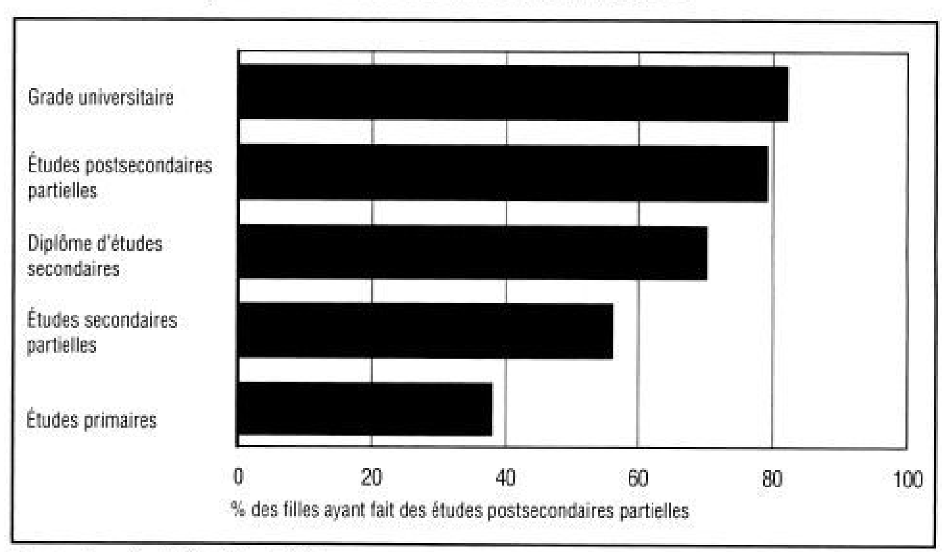
Scolarité des filles, selon le niveau de scolarité de leur mère, 1986



Source : Creese, Guppy et Meissner, 1991.

Figure 4.17

Scolarité des filles, selon le niveau de scolarité de leur mère, 1993



Source : Fournier, Butlin et Giles, 1995.

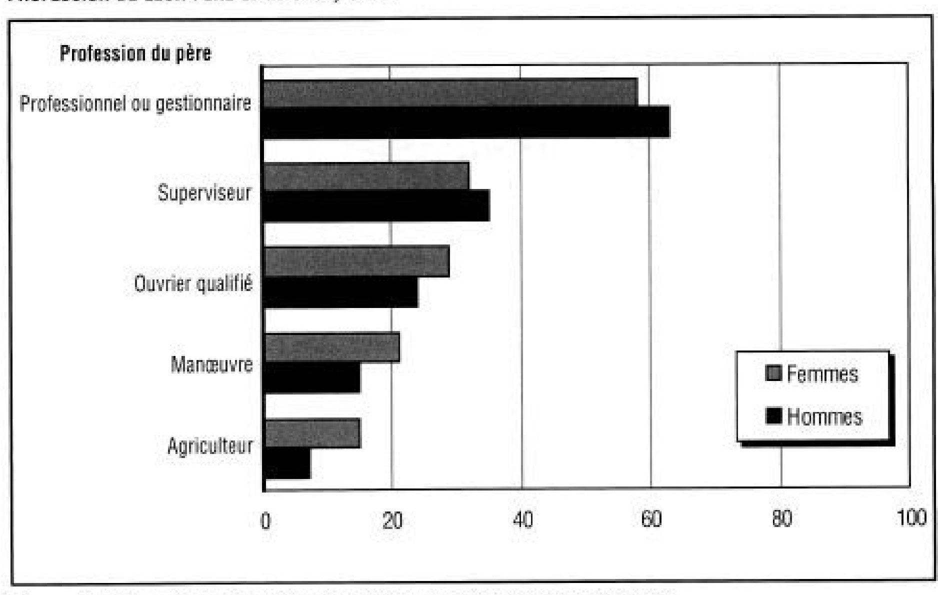
Richard Wanner a réuni les meilleures comparaisons longitudinales du rendement scolaire au Canada. En comparant des données provenant d'enquêtes de 1973, de 1986 et de 1994, il en conclut que l'incidence du niveau de scolarité des mères sur le niveau de scolarité des filles « baisse de façon manifeste » [traduction libre] (1996, p. 14). Dans la foulée de l'analyse déjà citée, il importe de noter que si l'influence de la scolarité des mères sur la scolarité des filles

s'atténue, elle n'est pas éliminée. Les analyses de Wanner en 1996 et en 1986 (Wanner, 1986) laissent supposer que la même relation ne s'applique pas aux hommes. En effet, il affirme que l'influence du statut social du père, qu'il soit mesuré par sa profession ou sa scolarité, n'a pas chuté, mais il ne fait pas de spéculation sur les causes de cette différence. Les résultats auxquels il arrive, de même que les nôtres, montrent que la classe sociale, telle qu'elle est mesurée par la profession ou le niveau de scolarité des parents, continue de jouer un rôle important.

On peut évaluer les effets de la classe sociale (ou du SSE) au moyen des données de l'ESG de 1994. Comme mesure du rendement scolaire, nous utilisons le niveau de scolarité le plus élevé qu'une personne dit avoir atteint. Par souci de simplicité, nous considérons ces réponses sous la forme d'une dichotomie, selon que la personne a, ou non, étudié à l'université. La figure 4.18 présente le pourcentage d'hommes et de femmes de 25 à 34 ans qui, en 1994, indiquaient avoir fréquenté l'université, selon la profession du père. La profession du père est ventilée dans les cinq catégories suivantes : professionnel et cadre supérieur, superviseur (généralement cadre intermédiaire et superviseur), ouvrier qualifié (y compris les ouvriers spécialisés), manœuvre et agriculteur. Seulement un tiers des répondants de l'ESG de 1994 environ disent fréquenter l'université, mais la majorité de ceux dont le père est professionnel ou gestionnaire détiennent cette expérience (62 % des hommes et 58 % des femmes). Les gens dont le père est manœuvre ou agriculteur sont beaucoup moins susceptibles d'avoir fréquenté l'université. Ces écarts donnent à croire que la profession du père a une influence considérable sur la probabilité que ses enfants étudient à l'université. Ces écarts dépassent, et de loin, l'influence du sexe ou de l'origine ethnique que nous avons étudiée précédemment.

Figure 4.18

Pourcentage de la population âgée de 25 à 34 ans ayant fait des études universitaires, selon la profession de leur père et le sexe, 1994



Source : Statistique Canada, Enquête sociale générale de 1994, données non publiées.

Enfin, nous voulions savoir si les résultats de la figure 4.18 se maintenaient si nous examinions simultanément les effets d'une variété d'autres variables sur le rendement scolaire. Pour ce faire, nous avons encore une fois utilisé les données de l'ESG de 1994 (tableau 4.17). D'abord, nous avons élaboré une mesure des années de scolarité et calculé l'effet d'une variété de variables sur cette mesure. Nous avons évalué le nombre d'années d'études au moyen des réponses à plusieurs questions sur le nombre d'années que les répondants avaient passé à l'école primaire ou secondaire (« Combien d'années d'études primaires et secondaires avez-vous terminées avec succès? ») et sur leur niveau de scolarité le plus élevé (« Quel est le niveau de scolarité le plus élevé que vous avez atteint? »). Comme variables indépendantes, nous avons utilisé l'âge (mesuré en années), le sexe, le lieu d'enseignement (évalué par la question « Dans quelle province ou territoire avez-vous fait la majeure partie de vos études primaires et secondaires? »), le lieu de naissance de la mère, le nombre de frères et de sœurs et le rang de naissance, la profession du père et le niveau de scolarité du père et de la mère. Contrairement aux données du Recensement de 1991 que nous avons déjà présentées dans le présent chapitre, l'ESG ne demande pas l'origine ethnique, et nous avons donc opté pour le lieu de naissance de la mère. Cette solution est loin d'être idéale, mais il n'existe pas de données nationales au Canada combinant classe sociale et origine ethnique. L'ESG inclut plusieurs mesures des antécédents familiaux, mais aucune d'entre elles ne fait partie du recensement.

Tableau 4.17

Régression des années de scolarité, selon l'âge, le sexe, le lieu d'enseignement, le lieu de naissance, la profession du père, le niveau de scolarité du père, le niveau de scolarité de la mère, le rang de naissance et le nombre de frères et de sœurs, 1994

Variables	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 3	Modèle 4
Âge				
(années)	–0,082[1]	–0,081[1]	–0,068[1]	–0,052[1]
Sexe				
Femmes	...	–0,135	–0,118	–0,071
Lieu d'enseignement				
Terre-Neuve	...	–2,129[1]	–1,413[1]	–1,396[1]
Île-du-Prince-Édouard	...	–0,895	–0,451	–0,210
Nouvelle-Écosse	...	–0,807[1]	–0,502[1]	–0,450
Nouveau-Brunswick	...	–1,196[1]	–0,681[1]	–0,500[1]
Québec	...	–1,277[1]	–0,838[1]	–0,636[1]
Manitoba	...	–0,716[1]	–0,636[1]	–0,427[1]
Saskatchewan	...	–0,506[1]	–0,335	–0,008
Alberta	...	–0,156	–0,037	0,013
Colombie-Britannique	...	–0,467[1]	–0,526[1]	–0,697[1]
Hors du Canada	...	–0,512[1]	–0,350[1]	–0,377[1]
Lieu de naissance de la mère				
Canada	...	–0,939[1]	–0,671[1]	–0,502[1]
Autre pays européen	...	–1,073[1]	–0,904	–0,488[1]
Asie	...	0,639[1]	1,070[1]	0,942[1]
Ailleurs dans le monde	...	–0,050	0,329	0,196

Tableau 4.17 (fin)

Régression des années de scolarité, selon l'âge, le sexe, le lieu d'enseignement, le lieu de naissance, la profession du père, le niveau de scolarité du père, le niveau de scolarité de la mère, le rang de naissance et le nombre de frères et de sœurs, 1994

Variables	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 3	Modèle 4
Famille d'origine				
Nombre de frères et de sœurs	...	...	–0,276[1]	–0,195[1]
Rang de naissance (premier par rapport aux autres)	...	...	0,282[1]	0,153
Statut socioéconomique familial				
Père professionnel	...	...	...	0,843[1]
Père gestionnaire	...	...	...	0,574[1]
Père manœuvre	...	...	...	–0,374[1]
Père agriculteur	...	...	...	–0,674[1]
Scolarité du père	...	...	...	0,586[1]
Scolarité de la mère	...	...	...	0,650[1]
Constante	**15,958**	**17,366**	**17,314**	**15,389**
R^2	**0,135**	**0,186**	**0,240**	**0,327**

N = 4 629.

... Nombres n'ayant pas lieu de figurer.

1. Statistiquement significatif, $p < 0,05$.

Source : Statistique Canada, Enquête sociale générale de 1994.

Parallèlement aux résultats de la régression multiple à partir du Recensement de 1991 (tableau 4.14), les résultats de l'ESG montrent également que l'âge est inversement proportionnel au nombre d'années de scolarité et que l'influence du sexe est minime. Nous constatons aussi des résultats semblables entre les deux ensembles de données pour le lieu d'enseignement, bien que les mesures diffèrent légèrement, de sorte que les résultats ne sont pas parfaitement parallèles. Le lieu de naissance de la mère est une variable unique à l'ESG et on ne peut donc pas la comparer avec les résultats des recensements antérieurs. Notons toutefois que les gens dont la mère est née en Asie comptent près d'une année de scolarité de plus que les gens de la catégorie de référence (dont la mère est née au Royaume-Uni).

Les données de l'ESG introduisent des variables permettant de mesurer l'influence de la fratrie et du rang de naissance. Les personnes qui font partie d'une famille nombreuse ont tendance à demeurer à l'école moins longtemps que ceux qui viennent de familles peu nombreuses (–0,276 sans neutralisation du SSE et –0,195 avec neutralisation du SSE). Cette disparité existe en partie parce que les familles plus pauvres ont tendance à être plus nombreuses; mais même en neutralisant l'effet du statut socioéconomique, le nombre de frères et de sœurs continue d'influer sur le niveau de scolarité. Notre interprétation est que les familles nombreuses n'ont pas le temps ni l'argent nécessaire pour permettre à tous leurs enfants de poursuivre leurs études dans la même mesure que les familles moins nombreuses. Être le premier enfant d'une famille se traduit de façon notable par l'accès à un niveau de scolarité plus élevé lorsque le statut socioéconomique n'est pas neutralisé. Cependant, lorsque l'incidence du SSE est neutralisée dans

le modèle 4, le rang de naissance n'est plus statistiquement significatif, ce qui donne à croire que l'influence du rang de naissance dans le modèle 3 résulte, en partie, du fait que les familles riches ont plus souvent un enfant unique.

Ce qui est plus important, pour les fins de la présente monographie, c'est que les trois mesures du statut socioéconomique des familles s'avèrent toutes statistiquement significatives. Les personnes dont le père est un professionnel ou un superviseur vont généralement plus longtemps à l'école que celles dont le père est un ouvrier qualifié. Il est moins probable qu'une personne dont le père est un manœuvre ou un agriculteur aille aussi longtemps à l'école qu'une personne dont le père est un ouvrier qualifié (ce qui corrobore les résultats présentés à la figure 4.18). En outre, les gens dont les parents ont un niveau de scolarité élevé seront plus enclins à poursuivre de longues études eux-mêmes. Enfin, l'augmentation de la valeur R^2, de 0,240 dans le modèle 3 à 0,327 dans le modèle 4 (qui incorpore le premier le statut socioéconomique) indique que, abstraction faite de tous les autres facteurs de l'équation, le SSE continue d'avoir une influence considérable et significative sur le nombre probable d'années de scolarité qu'une personne achèvera.

4.8 CONCLUSION

Est-ce que le niveau de scolarité des différents groupes de Canadiens a changé avec le temps? La réponse dépend du groupe considéré, des mesures de la scolarisation utilisées et de l'existence de données historiques permettant de faire des comparaisons fiables d'une période à une autre. Nous pouvons tout de même tirer quelques conclusions.

Premièrement, les différences entre hommes et femmes se sont certainement estompées. Les femmes enregistrent maintenant des résultats supérieurs aux hommes selon de nombreuses mesures du rendement scolaire, bien que, comme nous le verrons dans un chapitre ultérieur, des disparités demeurent quant aux types d'éducation et aux champs d'études.

Deuxièmement, il existe des disparités entre les personnes ayant une incapacité et les personnes n'en ayant pas, même si l'on ne pourra pas dire si ces différences s'accroissent ou s'amenuisent jusqu'à ce que de meilleures données longitudinales deviennent disponibles. Cependant, les compressions budgétaires qui touchent l'éducation pourraient limiter les ressources offertes aux personnes ayant une incapacité, parce que, même si les besoins sont grands, cette clientèle étudiante est relativement peu nombreuse.

Troisièmement, le profil éducationnel des francophones à l'intérieur et à l'extérieur du Québec montre qu'ils sont en train de rattraper les anglophones des autres provinces, bien qu'en ce qui concerne le rendement scolaire, les Canadiens d'ascendance française ne se classent pas très haut parmi les groupes ethniques du pays et que les francophones du Québec tirent de l'arrière par rapport aux anglophones de cette province.

Quatrièmement, les tendances observées relativement aux disparités entre groupes ethniques dans les dernières décennies ne correspondent pas au modèle d'« hégémonie britannique » ou à la dichotomie raciale proposée par Abella. Il est difficile d'évaluer les changements, puisque les données cohérentes — en particulier les renseignements touchant l'origine ethnique — provenant de recensements précédents sont rares, mais il semble que le niveau de scolarité relatif des citoyens d'ascendance britannique a notablement fléchi depuis 1951, alors que le niveau de

scolarité des minorités visibles, des Asiatiques tout spécialement, et des Européens de l'Est et du Sud a grimpé de façon marquée. Il n'y a rien qui puisse indiquer l'existence d'une barrière freinant la mobilité d'un de ces groupes dans le monde de l'éducation. Cette tendance, qu'on peut détecter dans les données datant d'aussi loin que 1971, est encore largement passée sous silence dans la société canadienne[17].

Cinquièmement, il faut noter que, sur le plan individuel, la race et l'origine ethnique ne sont pas des variables prédictives solides du rendement scolaire. En fait, le modèle de régression multiple du tableau 4.15, qui comprend une douzaine de catégories ethniques, de même que les variables « sexe » et « région », n'explique qu'environ 5 % de la variation constatée en matière d'années d'études. On peut donc supposer que, pour la plupart des Canadiens, l'origine ethnique ou la race ne sont pas des facteurs déterminants de leur niveau de scolarité, tout au moins si on les compare avec d'autres facteurs.

Sixièmement, pour certains groupes particuliers, les problèmes sont toutefois persistants et inébranlables. Les iniquités les plus accusées et les mieux enracinées sont celles qui touchent les membres des Premières Nations et les gens d'origine portugaise. Bien que ces deux groupes aient amélioré leur niveau de scolarité, le taux d'amélioration est sensiblement inférieur à celui de tous les autres groupes du pays. Si l'éducation est l'un des principaux facteurs favorisant la prospérité individuelle et collective (sur le plan émotif et financier), nous devons donc améliorer activement les possibilités d'éducation (et les questions connexes) pour ces deux groupes.

Septièmement, une autre source persistante de discrimination en matière d'éducation est la classe sociale ou le statut socioéconomique (qui explique probablement les résultats médiocres des Autochtones et des Portugais). Bien que les enfants de toutes les classes sociales et de tous les horizons socioéconomiques aient amélioré leur niveau de scolarité depuis la Seconde Guerre mondiale, les disparités relatives entre les classes ne se sont que faiblement atténuées. À la différence de l'évolution décrite quant au sexe et aux divers groupes ethniques, l'origine sociale semble être un facteur beaucoup plus persistant d'inégalité dans le domaine de l'éducation.

Comment alors la distribution en matière d'éducation a-t-elle évolué au Canada? Les résultats que nous avons obtenus incitent à croire que l'extraordinaire développement de l'éducation publique que nous avons connu après la guerre a, dans l'ensemble, donné aux Canadiens les possibilités dont ils avaient besoin. Chaque groupe, largement défini, a fréquenté l'école plus longtemps et a obtenu davantage de diplômes. L'enjeu véritable concerne donc maintenant la concurrence relative entre les groupes. Nos données nous permettent de penser que notre système de masse, reposant sur un principe d'universalité, a favorisé l'égalité des chances pour la *plupart* des Canadiens.

Cette affirmation doit être située dans un contexte historique. Parler de l'ouverture d'un système implique que celui-ci était auparavant fermé à de nombreux groupes. Cette hypothèse est véridique, mais elle doit être nuancée, et, à ce titre, nous voulons faire un important commentaire qui a rarement été formulé. Peu de personnes des deux sexes et d'un groupe ethnique, quel qu'il soit, fréquentaient l'université avant les années 50. Si la plupart des étudiants universitaires de la première moitié du siècle étaient des hommes blancs, d'origine britannique, ils ne représentaient tout de même qu'un mince segment de ce groupe. En d'autres termes, il nous paraît hasardeux d'affirmer que les hommes ou les personnes d'origine britannique jouissaient d'avantages *collectifs*. Seule une petite élite avait accès à l'éducation, et le système était de petite taille,

fragmenté et modestement financé. Maintenant que nous avons un véritable système de masse, nous ne pouvons pas dire qu'un groupe en particulier domine. Nous croyons donc qu'il faudra mettre davantage l'accent sur l'identification des perdants du système plutôt que sur celle de ses gagnants.

Comme nous l'avons montré, l'accès à l'éducation a grandement évolué, sauf pour les élèves de la classe ouvrière, d'ascendance autochtone ou d'origine portugaise. La question qui se dessine maintenant est quelle sera l'évolution future en matière d'égalité des chances dans le domaine de l'éducation, puisque, comme nous l'avons affirmé dans l'introduction du présent chapitre, la nouvelle économie laissera peu de place aux jeunes qui n'auront pas les compétences et les qualifications nécessaires. Nous croyons malheureusement qu'avec le resserrement des budgets de l'éducation et la politique de l'identité (décrite dans notre chapitre d'introduction) qui continuent de dominer les orientations en matière d'éducation, il y a de moins en moins de chances que les inégalités qui restent s'aplaniront dans un avenir rapproché. L'augmentation des frais de scolarité, par exemple, ne peut que porter préjudice aux étudiants les plus pauvres. De plus, alors que les conseils scolaires, les universités et les collèges ont adopté tout un train de politiques à l'égard des « différences » et de la « diversité », ce dernier concept ne semble être interprété que relativement au sexe et à la race, au détriment de la classe sociale. Malgré la persistance des disparités liées à la classe sociale par exemple, il semble que, d'année en année, on entend de moins en moins parler de cette question. À beaucoup d'égards, la politique en matière d'éducation n'est pas orientée vers ceux qui ont les besoins les plus pressants.

NOTES EN FIN DE CHAPITRE

1. Il est difficile de juger à quel point la qualité de l'éducation varie au Canada. Les ministres provinciaux de l'Éducation subissent d'énormes pressions de la part de nombreux intervenants, notamment de leurs leaders politiques, des parents et des enseignants, pour que l'éducation offerte à tous les niveaux soit de qualité comparable à celle des autres provinces. Pour faire des comparaisons interprovinciales, on évalue souvent les moyens mis en œuvre comme la qualité de la préparation des maîtres et les ressources financières affectées à l'éducation. De plus, on procède souvent à des mesures de résultats, tels que des tests normalisés, pour voir comment les provinces s'en tirent les unes par rapport aux autres (Conseil économique du Canada, 1992).
2. Notons que la durée des études des femmes a toujours été moins diversifiée que celle des hommes. Cela traduit la propension des hommes à la fois à décrocher plus tôt et à poursuivre de longues études.
3. Les questions des recensements de 1951 et 1961 ne permettent pas de mesurer avec précision la catégorie « Portion d'études postsecondaires », de sorte que cette catégorie est omise dans le tableau 4.3. Les comparaisons entre 1951 et 1991 sont donc difficiles tant pour la catégorie « Portion d'études postsecondaires » que « De 9 à 13 années ».
4. Le taux de participation est une mesure brute mais utile de la fréquentation d'un collège ou d'une université. Il ne s'agit pas du pourcentage des personnes de 18 à 24 ans qui poursuivent un programme d'enseignement supérieur. Il s'agit plutôt du nombre d'inscriptions à temps plein au collège et au premier cycle universitaire divisé par le nombre de Canadiens dans ce groupe d'âge. Il s'agit d'un taux brut parce que certains étudiants des collèges et des universités ont moins de 18 ans et que d'autres ont plus de 24 ans. Par ailleurs, les chiffres sur le nombre d'inscriptions incluent les étudiants étrangers (qui ne font pas partie du groupe d'âge de référence) et ne tiennent pas compte des étudiants à temps partiel ni des Canadiens qui étudient à l'étranger. Jusqu'à récemment, les données sur l'âge réel des étudiants des collèges et des universités n'étaient pas systématiquement recueillies, de sorte que ce taux brut permet d'évaluer approximativement la proportion de jeunes gens poursuivant des études postsecondaires (Darling, 1980; Vanderkamp, 1984).
5. Dans la section suivante, nous avons utilisé les données les plus récentes signalées dans *L'éducation au Canada* ou dans « Coup d'œil sur l'éducation », dans la *Revue trimestrielle de l'éducation*.
6. Les programmes de formation professionnelle sont des champs d'études menant à une carrière, qui sont offerts dans les collèges communautaires ou les instituts de technologie (p. ex. l'analyse de système et la gestion hôtelière). En 1992, *L'éducation au Canada* signalait la remise de 85 286 diplômes collégiaux, dont 59 772 dans des programmes de formation professionnelle. En guise de comparaison, 120 745 diplômes de baccalauréat et premiers grades professionnels ont été décernés en 1992.
7. Comparer ces résultats à ceux du tableau 3.2 pour obtenir une analyse plus détaillée mettant en relief les différences provinciales.
8. On peut douter que Herberg, Li et Shamai aient tous raison, en particulier si l'on considère qu'ils ont tous utilisé des données de recensement. Le fait que chaque chercheur ait utilisé des échantillons de recensement différents, diverses mesures de la scolarité et différents indicateurs de l'origine ethnique peut expliquer en partie leurs divergences. Toutefois, les résultats de Shamai sont tellement différents, tellement contradictoires, qu'il est improbable que ces dissemblances méthodologiques rendent parfaitement compte de ces résultats contrastés. Après avoir examiné soigneusement chacune des études, nous en venons à douter des conclusions de Shamai. Ce dernier omet de décrire sa méthode, omet d'indiquer la taille de ses échantillons et regroupe les données sur les personnes nées à l'étranger et les personnes nées au pays. Cette dernière tactique lui permet de conclure, par exemple, que l'augmentation lente et graduelle des niveaux de scolarité des Italiens et des Grecs est un indice d'une mobilité bloquée. Toutefois, Li montre clairement que les niveaux moyens de scolarité de ces groupes sont grandement abaissés par le grand nombre de premiers immigrants, maintenant plus âgés, qui sont entrés peu

scolarisés au Canada. Comme Li le montre et comme nos propres données de 1991 le montreront, leurs enfants nés au Canada font nettement mieux que la moyenne canadienne. L'affirmation de Shamai selon laquelle les Britanniques continuent d'être avantagés est également très douteuse. Il catégorise 10 groupes ethniques selon leur nombre moyen d'années de scolarité sous les appellations « au-dessus de la moyenne », « intermédiaires » et « sous la moyenne » et place les Britanniques dans la catégorie « au-dessus de la moyenne » pour chacune des quatre années de recensement. Cependant, il ne tient pas compte de groupes qui se classent mieux que les Britanniques dans l'étude de Li : les Tchèques et les Slovaques, les Hongrois et les Noirs. De plus, les tableaux de Shamai révèlent qu'en 1981, l'écart entre les Britanniques, qui sont au troisième rang, et les Scandinaves, qu'il place dans la catégorie « intermédiaire », est de 0,01 année à peine, soit moins d'une semaine de scolarité. Ce classement fait abstraction du fait que la moyenne britannique est plus proche de toutes les moyennes classées « intermédiaires » que de la moyenne de la catégorie « au-dessus de la moyenne ». Les Britanniques ont atteint 0,75 année de scolarité de plus que les Polonais (le groupe « intermédiaire » classé le plus bas), mais comptent 2,34 années de moins que les Juifs et 0,81 année de moins que les Asiatiques, les autres groupes « au-dessus de la moyenne ».

9. En passant, il est intéressant de considérer les résultats à la lumière de notre précédente discussion sur les écarts entre anglophones et francophones. Notons que, tant pour les hommes que pour les femmes, les Canadiens qui indiquent qu'ils sont d'ascendance française se classent dans les trois derniers rangs pour les deux générations.

10. Le statut de minorité visible est codé en vertu de la *Loi sur l'équité en matière d'emploi* de 1986 du gouvernement fédéral. Le Recensement de 1991 ne posait aucune question sur la race ou la couleur de la peau. Statistique Canada a dérivé le statut de membre d'une minorité visible à partir des réponses sur l'origine ethnique, la langue, le lieu de naissance et la religion. Les catégories ethniques ont été regroupées, de sorte que, par exemple, celle des « Noirs » inclut des gens d'ascendance africaine, antillaise, américaine et canadienne, tandis que la catégorie « Asie du Sud » comprend des gens d'origine vietnamienne, thaïlandaise, laotienne, cambodgienne et indonésienne. Le fait d'être Noir était une option de réponse explicitement proposée dans le Recensement de 1991, tandis que les gens que nous rangeons dans la catégorie « Asie du Sud-Est » n'avaient d'autre choix que d'expliciter l'option « Veuillez préciser ».

11. Un autre aspect du tableau 4.10 mérite un commentaire. Il est moins probable qu'une femme canadienne née à l'étranger possède un diplôme d'études secondaires qu'une femme née au Canada. Pour les hommes, la situation est exactement inverse. Cette différence est, dans une large mesure, attribuable au système canadien de points d'appréciation d'immigration, dans le cadre duquel l'homme est normalement le membre de la famille à qui on attribue des points pour fonder la décision d'admission au Canada (Boyd, 1990).

12. Les citoyens originaires du Sud-Est asiatique font exception, ce qui pourrait indiquer que beaucoup de réfugiés de cette région, les femmes en particulier, n'ont pas les diplômes que les autres minorités visibles possèdent.

13. En 1991, parmi les gens de 65 ans et plus, la proportion de personnes n'ayant pas atteint la 9e année est presque identique entre les immigrants et les non-immigrants (40,2 % pour les immigrants et 39,3 % pour les non-immigrants). Pour les personnes de 25 à 44 ans, l'écart est beaucoup plus grand, puisque 8,1 % des immigrants mais seulement 4,5 % des non-immigrants n'ont pas atteint la 9e année.

14. On entend par langue parlée à la maison la langue la plus souvent parlée à la maison, tandis que la langue maternelle est la première langue apprise à la maison et toujours comprise.

15. Ici encore, nous avons neutralisé l'effet de l'âge, mais compte tenu que l'âge ne varie qu'entre 25 et 34 ans, cet effet est très faible.

16. Il n'y a pas de consensus dans la documentation de recherche d'Amérique du Nord sur la manière de mesurer la classe sociale ou le statut socioéconomique. À la différence des chercheurs européens, les spécialistes nord-américains des sciences sociales appréhendent souvent les classes sociales par le concept de statut socioéconomique au lieu de définir des frontières nettes entre la classe ouvrière et la classe possédante (ou d'autres classes). Nous utilisons le niveau de scolarité des parents et la profession du père comme mesure approximative brute des différences liées à la classe sociale ou au statut socioéconomique (on trouvera dans Davies (1995) une discussion sur le débat et la recherche concernant la hausse et le déclin des inégalités en matière de possibilités scolaires liées à la classe sociale).

17. En effet, certains chercheurs ont été stupéfiés par la popularité constante de la thèse soutenue dans *The Vertical Mosaic*, malgré l'écart grandissant entre la théorie et les résultats des recherches empiriques. Voir Ogmundson (1990) et le débat qui s'ensuit dans *Cahiers canadiens de sociologie*.

Chapitre 5

Profil de l'enseignement postsecondaire

Les établissements d'enseignement supérieur occupent une place de tout premier plan dans les sociétés postindustrielles et les sociétés du savoir décrites par des auteurs comme Daniel Bell (1976) et Clark Kerr (1991), qui dépeignent les universités et les collèges comme des institutions de plus en plus cruciales pour la société. Avec l'essor de l'information comme facteur de production, les établissements d'enseignement postsecondaire — lieux clés du savoir dans le monde moderne — deviendront les moteurs de l'économie postindustrielle. Si l'on en croit ces auteurs, le rôle accru qu'assumera l'enseignement supérieur en transformera à jamais la forme et la structure. Un réseau florissant de « multiversités », gigantesques mais spécialisées, viendrait remplacer les anciens collèges et universités d'arts libéraux dispensant un enseignement général. Une complexe division du travail apparaîtrait entre de grandes universités de recherche à enseignements multiples et différenciés, des écoles générales de premier cycle offrant une abondance de spécialités et une gamme de collèges polytechniques.

Il faudrait qu'un système de ce genre puisse répondre aux besoins variés d'un nombre rapidement croissant d'étudiants et satisfaire à la demande de connaissances spécialisées dans l'économie de haute technologie. Des domaines comme l'informatique, la physique et le génie, où l'on conçoit et l'on utilise la technologie de pointe, attireraient le plus grand nombre d'étudiants et deviendraient les centres du pouvoir au sein de l'université. Socialement, ce nouveau système de masse favoriserait la méritocratie. Il offrirait des programmes plus souples permettant de répondre aux besoins du nombre croissant d'étudiants ayant des styles de vie variés et des origines sociales diverses. Les réalisations personnelles prendraient de plus en plus le pas sur les attributs venant de l'extérieur. Davantage d'étudiants seraient libérés des contraintes imposées par les rôles traditionnels et, tout particulièrement, par les rôles sexuels.

Ce type de discours façonne largement le débat politique sur la réforme de l'enseignement supérieur. Dans ce contexte, l'expression « enseignement supérieur » désigne les ordres

d'enseignement postérieurs aux études secondaires. Or, plusieurs, apparemment gênés par cette étiquette, ont récemment commencé à utiliser plutôt l'expression « enseignement postsecondaire ». L'usage, ici, n'est pas innocent. L'enseignement supérieur fait généralement référence aux études universitaires et l'expression connote un certain élitisme qui gêne certains et est défendu par d'autres. À l'opposé, les termes « postsecondaire » ou « de troisième niveau » désignent un ensemble informe d'établissements d'enseignement. Il n'est pas simple de définir clairement ce qui entre dans la catégorie de l'enseignement postsecondaire, mais Gregor propose la définition suivante, fondée sur les méthodes opérationnelles de collecte de données nationales sur l'éducation de Statistique Canada :

> [L'enseignement postsecondaire] englobe tous les programmes d'enseignement et les activités de recherche des universités, de même que certains programmes d'établissements de niveau postsecondaire non universitaire (le niveau collégial), tels les collèges d'enseignement général et professionnel (cégeps), les collèges communautaires, les instituts de formation technique et les écoles de sciences infirmières rattachées à un hôpital ou desservant une région. Les programmes d'enseignement des établissements de niveau collégial qui satisfont aux critères suivants sont classés au niveau postsecondaire : 1) le préréquis normal d'entrée est d'avoir complété avec succès le niveau secondaire; 2) le programme est d'une durée d'un an ou plus; 3) le programme mène à un certificat ou un diplôme; et 4) le programme n'est pas considéré comme un programme de formation à un métier (Gregor et Jasmin, 1992, p. 7).

Comme cette définition l'établit explicitement, le système d'enseignement postsecondaire se compose du cheminement universitaire et du cheminement collégial. La distinction entre les deux est vraisemblablement la même que celle qui sous-tend l'expression « enseignement supérieur ». Le fait que les programmes d'enseignement collégial doivent satisfaire à certains critères pour être considérés comme un enseignement postsecondaire, mais que les programmes et activités universitaires n'ont pas à se plier à la même exigence, indique que cette distinction existe toujours. Cette dualité dans l'univers de l'enseignement postsecondaire exerce une influence sur la situation professionnelle ultérieure des étudiants, comme nous le verrons au chapitre 6 (voir aussi Anisef, Ashbury et Turrittin, 1992).

La collecte de données nationales sur l'éducation est compliquée par le fait que divers programmes d'enseignement ne sont pas inclus dans notre comptabilisation nationale de l'éducation. Campbell (1984), dans son étude des universités, fait référence à ce qu'il appelle la « nouvelle majorité », c'est-à-dire les étudiants quasi invisibles qui suivent des cours d'éducation permanente. De nombreux programmes de formation des adultes, qu'ils soient liés à l'emploi ou à l'apprentissage des langues, sont également passés sous silence dans les débats sur l'éducation. En raison de cette diversité dans les formes d'enseignement, à l'intérieur même d'une province ou d'un territoire et d'une sphère de compétence à l'autre, il est difficile, voire impossible pour un organisme national comme Statistique Canada de saisir en totalité les données sur l'ensemble des activités d'éducation et de formation qui sont menées au pays. Les programmes éducatifs sont « omniprésents » dans une société scolarisée et ils sont de plus en plus répandus dans le cadre de systèmes d'enseignement officieux ou fantômes. La quantification de toutes ces formes d'enseignement serait une tâche irréalisable.

Nous débutons le présent chapitre par cette digression définitionnelle, non pas parce que nous pouvons faire quoi que ce soit pour modifier la façon dont nos statistiques nationales ont été recueillies, mais bien pour signaler au lecteur qu'une bonne part des activités éducatives menées

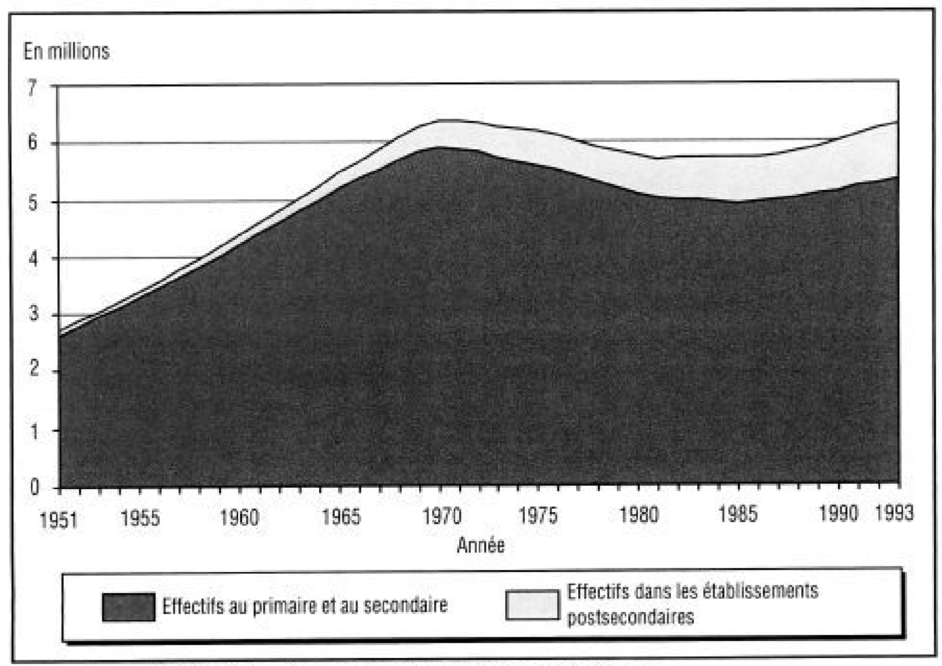
au pays ne peut être incluse dans un ouvrage comme le nôtre, qui porte sur les données à l'échelle nationale. Une série de programmes d'éducation, depuis les cours sur le patrimoine culturel et les cours de natation ou de musique jusqu'à la formation professionnelle, ne figurent pas dans nos données (et la tâche consistant à recueillir une information de ce genre serait immense). Ces activités sont dans une large mesure menées dans un contexte d'apprentissage continu et, pour bien des gens, représentent une formation « postscolaire » même si l'enseignement est offert dans les créneaux interstitiels des entreprises (par exemple sous forme de recyclage professionnel ou d'amélioration du rendement) ou des collèges et des universités (par exemple sous forme de programmes d'éducation permanente ou d'enseignement aux adultes).

5.1 LA CROISSANCE DU SYSTÈME D'ENSEIGNEMENT POSTSECONDAIRE

Une mesure brute de la taille du système d'enseignement postsecondaire (en 1994-1995) consiste à comparer le nombre d'écoles primaires et secondaires (15 926) au nombre d'établissements d'enseignement postsecondaire (286)[1]. Bien des gens jugeront une telle comparaison étrange, voire absurde, mais elle souligne bien les différences de taille entre les établissements d'enseignement postsecondaire et ceux des ordres d'enseignement antérieurs. Une comparaison du nombre d'enseignants à temps plein montre ce déséquilibre. Parmi les 338 377 enseignants à temps plein qu'on comptait en 1994-1995, 304 002, soit 89,8 %, enseignaient au primaire et au secondaire. Cette année-là, 98,2 % des établissements scolaires offraient un enseignement au primaire et au secondaire. Si l'on utilise comme mesure les effectifs étudiants à temps plein, le système d'enseignement postsecondaire est de nouveau largement éclipsé par le système primaire-secondaire (la figure 5.1 illustre le nombre d'étudiants canadiens à temps plein selon le niveau de scolarité). Néanmoins, depuis 1951, le système d'enseignement postsecondaire a connu une croissance considérable comparativement à ceux du primaire et du secondaire. Au début des années 50, environ 3 % des étudiants canadiens à temps plein fréquentaient les collèges et les universités; au milieu des années 90, cette proportion était passée à plus de 15 %.

FIGURE 5.1

EFFECTIFS À TEMPS PLEIN, SELON LE NIVEAU DE SCOLARITÉ, 1951 À 1994



Sources : Leacy, 1983; Statistique Canada, *L'éducation au Canada*, années diverses.

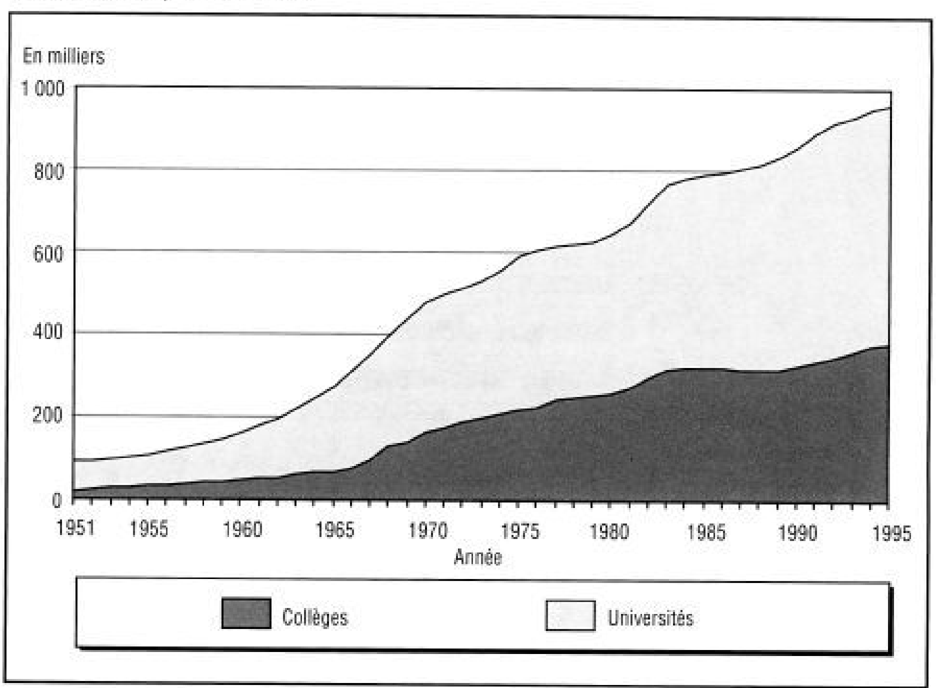
Au primaire et au premier cycle du secondaire, les enfants sont tenus d'aller à l'école en raison de l'âge limite de fréquentation scolaire obligatoire; il importe donc de considérer la croissance de la fréquentation volontaire dans les établissements postsecondaires à la lumière de cet important facteur. De plus, les effectifs des écoles primaires et secondaires étudient presque exclusivement à temps plein, tandis que la taille du secteur d'enseignement postsecondaire serait encore plus considérable si l'on avait inclus les étudiants à temps partiel dans les données présentées à la figure 5.1.

Les effectifs à temps plein des établissements postsecondaires se sont accrus tous les ans, bien que la croissance ait été faible (0,3 %) entre 1977 et 1978 (figure 5.2). À l'université, les effectifs à temps plein ont augmenté toutes les décennies depuis la Confédération. Le nombre d'étudiants à temps plein n'a diminué qu'en 1977 et 1978 (Lynd, 1994, p. 12), mais la croissance a repris par la suite. Elle s'est poursuivie jusqu'en 1995, année pour laquelle les données provisoires indiquent un nombre d'étudiants à temps plein inférieur de 2 200 à celui de l'année précédente. Il est impossible de déterminer si ce récent déclin représente le début d'une tendance ou n'est de nouveau qu'une simple anomalie d'un an; cependant, selon les données provisoires, les effectifs en 1996 surpassaient ceux de l'année record précédente de 1994. Les effectifs au collégial ont commencé à s'accroître sensiblement à la fin des années 60, près d'une décennie après la poussée à la hausse des effectifs universitaires. Pendant une bonne part des années 80, les effectifs au collégial ont stagné avant de prendre un nouvel essor au début des années 90. De 1976 à 1995 environ, la répartition des effectifs à temps plein dans l'enseignement postsecondaire s'établissait

à 60/40 en faveur des universités. Néanmoins, si les données récentes laissent penser que les effectifs universitaires à temps plein diminuent, ceux des collèges communautaires semblent en revanche grimper, s'étant accrus de plus de 2 % entre 1994-1995 et 1996-1997 [2].

FIGURE 5.2

ENSEMBLE DES EFFECTIFS À TEMPS PLEIN DANS LES UNIVERSITÉS ET LES COLLÈGES COMMUNAUTAIRES, 1951 À 1995



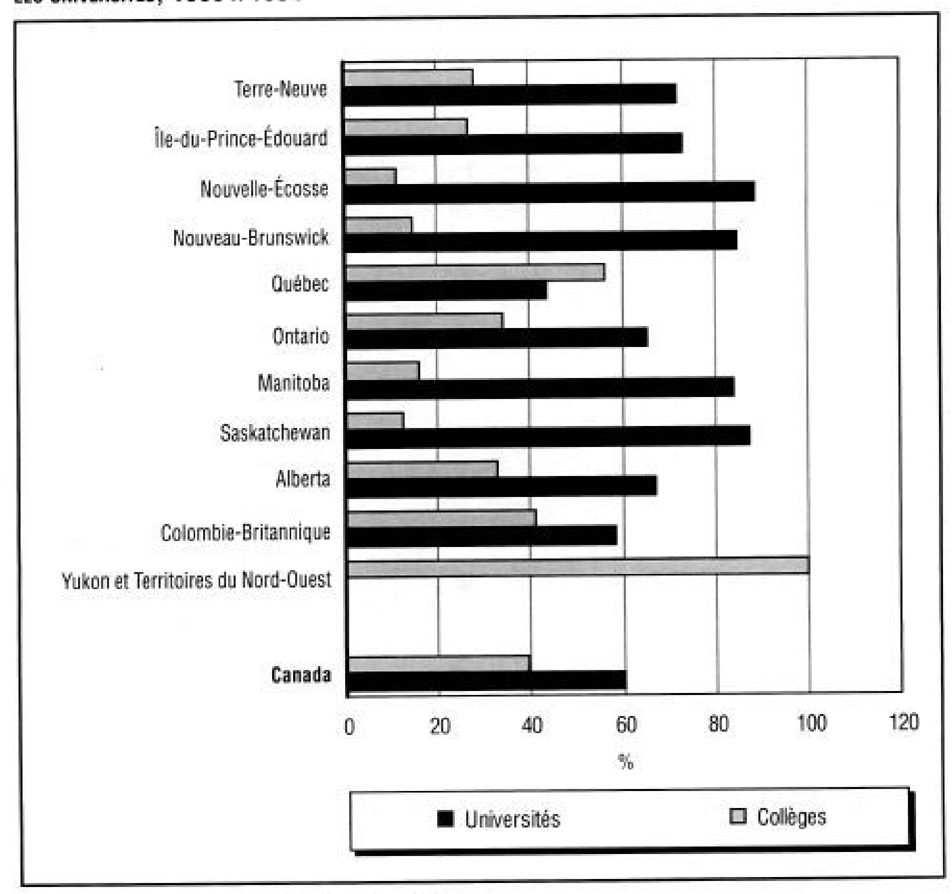
Sources : Leacy, 1983; Statistique Canada, *L'éducation au Canada*, années diverses.

5.2 LES DIFFÉRENCES RÉGIONALES DANS L'ENSEIGNEMENT POSTSECONDAIRE

La différenciation du système d'enseignement postsecondaire est rendue encore plus complexe par l'existence, ou l'absence, de programmes d'études collégiales et universitaires dans chaque province et collectivité (figure 5.3)[3]. Par exemple, il n'y a pas d'université au Yukon ni dans les Territoires du Nord-Ouest et le système collégial, quoique petit, y domine le secteur de l'enseignement postsecondaire (sauf pour ce qui est de la formation à distance, secteur où l'on ne dispose pas de données sur les effectifs). Si l'on envisage uniquement les effectifs à temps plein, le Québec est la seule province où davantage d'étudiants fréquentent le collège que l'université. La Colombie-Britannique est la seule autre province où le pourcentage d'étudiants au collégial est supérieur à la moyenne nationale. Ce qu'il importe cependant de retenir à ce sujet, c'est que les différentes structures d'enseignement postsecondaire viennent brouiller les comparaisons entre les provinces et les territoires.

Figure 5.3

Pourcentage des étudiants inscrits à temps plein dans les collèges et dans les universités, 1993 à 1994



Source : Statistique Canada, *L'éducation au Canada*, 1995.

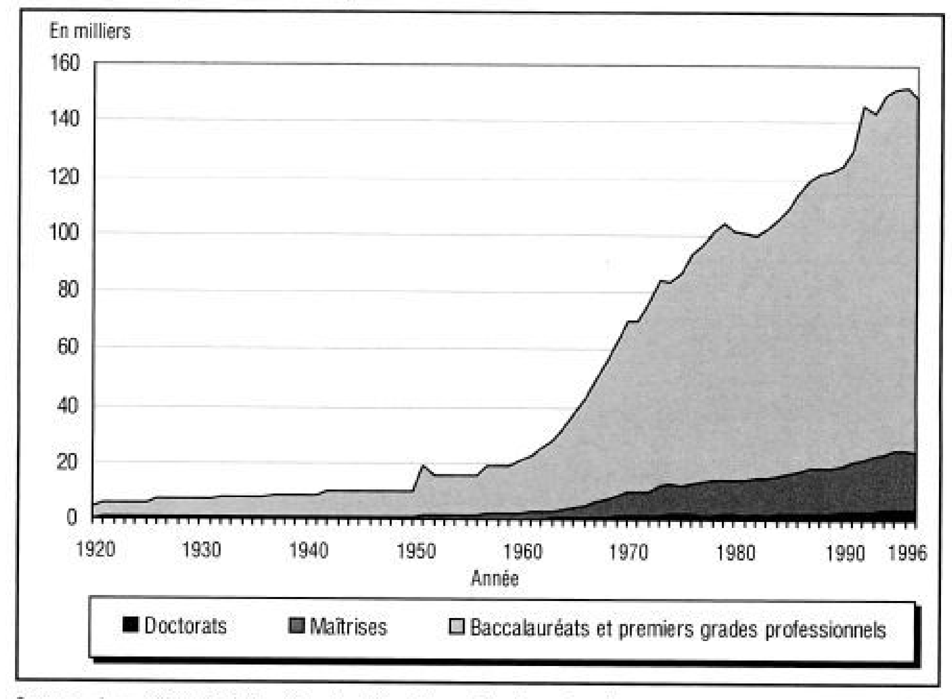
5.3 LES EFFECTIFS UNIVERSITAIRES SELON LE GENRE DE PROGRAMME

La différenciation est présente non seulement entre les collèges et les universités, mais également au sein de chacun des deux systèmes. Dans les universités, les effectifs à temps plein sont souvent ventilés selon qu'ils poursuivent des études de premier cycle, de maîtrise et de doctorat. Les étudiants de deuxième et de troisième cycles (maîtrise et doctorat) représentent maintenant environ 13 % des effectifs universitaires. Cependant, puisque la durée de leurs programmes d'études diffère de celle des programmes de premier cycle (les programmes de maîtrise sont généralement plus brefs et les programmes de doctorat, souvent plus longs), les données sur les effectifs peuvent être trompeuses.

L'examen du nombre réel de grades décernés à chaque niveau de scolarité entre 1920 et 1996 révèle une croissance abrupte du système universitaire en ce qui a trait au premier cycle (figure 5.4). L'augmentation radicale du nombre de baccalauréats et de premiers grades professionnels ne trouve pas de pendant dans le nombre de maîtrises et de doctorats, qui ne présente qu'une légère augmentation. Même si les débats dans les universités sont souvent axés sur l'expansion des programmes de deuxième et de troisième cycles, le premier cycle demeure le moyen d'existence de l'enseignement universitaire.

Figure 5.4

Grades décernés, selon le niveau, 1920 à 1996



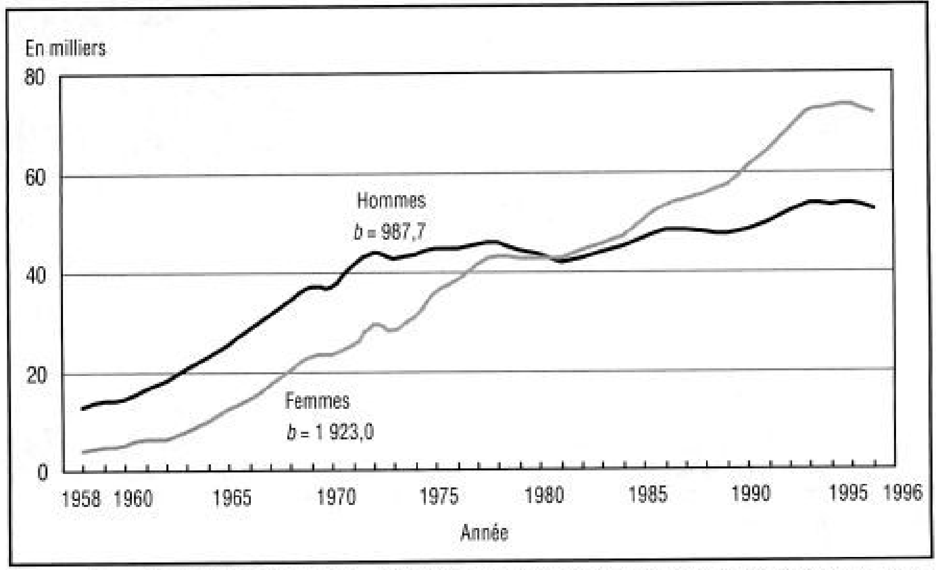
Sources : Leacy, 1983; Statistique Canada, *L'éducation au Canada*, années diverses.

La population des 18 à 24 ans, qui représente la clientèle type des programmes universitaires, a fléchi du début des années 80 jusqu'au début des années 90. En dépit de ce déclin, les effectifs universitaires et le nombre de diplômés ont continué de grimper jusqu'au milieu des années 90. Une partie de cette croissance est attribuable au plus grand nombre de femmes qui fréquentent l'université. Cette augmentation s'est produite non pas tant parce que les universités ont commencé à offrir de nouveaux cours axés sur les femmes (bien que cela se soit produit dans une modeste mesure, par exemple avec les programmes d'études des femmes), mais parce que davantage de femmes ont entrepris des programmes d'études auxquels elles ne s'inscrivaient pas auparavant. Il convient de souligner ce point, car il est peu probable que les effectifs féminins et le nombre de grades atteints par des femmes continuent de croître à ce rythme (selon les indications actuelles, un certain déclin s'est déjà récemment amorcé).

La figure 5.5 présente les différences dans l'obtention de grades par les hommes et les femmes, de 1958 à 1996. Le coefficient de régression, indiqué par la lettre *b*, reflète l'augmentation linéaire annuelle du nombre de grades obtenus respectivement par des femmes et des hommes. En moyenne, les femmes ont obtenu chaque année 1 923,0 grades de plus que l'année précédente. Chez les hommes, le nombre correspondant s'établit à 989,7; autrement dit, même si le nombre de grades obtenus par les hommes s'est accru d'année en année, ces derniers recevaient en moyenne 1 000 grades additionnels de moins par année que les femmes. Le résultat net de ce processus est le suivant : annuellement, les femmes obtiennent au-delà de 19 000 baccalauréats et premiers grades professionnels de plus que les hommes (et, si la croissance des trois dernières décennies devait se maintenir, les femmes viendraient ajouter un nombre additionnel de 1 000 grades par année à cet écart).

Figure 5.5

Baccalauréats et premiers grades professionnels décernés, selon le sexe et l'année, 1958 à 1996



Sources : Leacy, 1983; Statistique Canada, *L'éducation au Canada*, années diverses; Statistique Canada, *Revue trimestrielle de l'éducation*, années diverses.

Certaines indications portent bien sûr à penser que les femmes ne tirent pas les mêmes avantages économiques que les hommes de leur diplôme d'études supérieures. Cependant, si les marchés du travail sont stratifiés selon le sexe et les femmes se concurrencent souvent les unes les autres pour obtenir un emploi, le fait d'avoir un grade universitaire demeure un atout économique pour les femmes (voir le chapitre 6; voir aussi Andres Bellamy et Guppy, 1991). Nous croyons toutefois que cette augmentation constante du nombre de grades universitaires obtenus par les femmes ne se poursuivra pas sans entraves. Il viendra un temps où les gains économiques que les femmes tirent des grades s'amenuiseront. Les avantages de poursuivre ses études et d'obtenir un

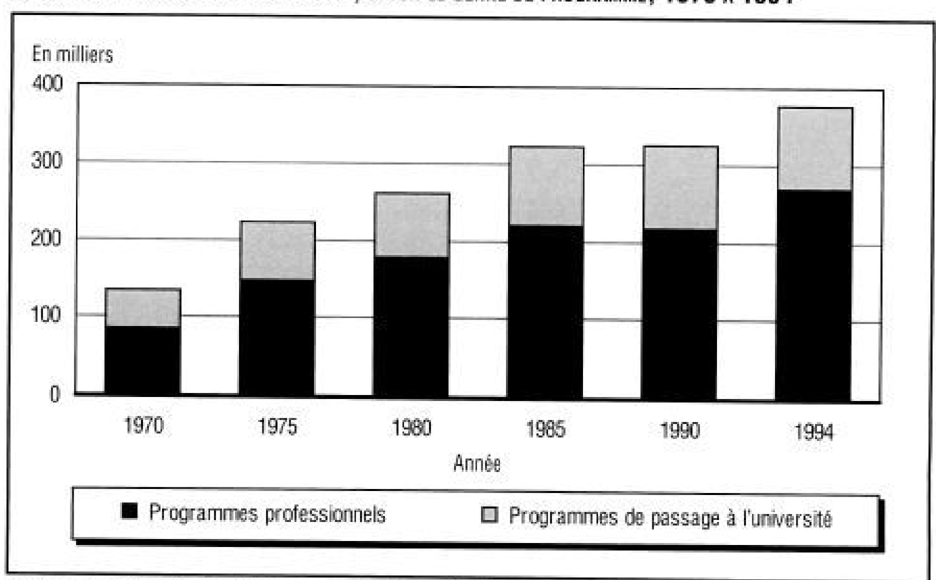
grade universitaire diminueront, particulièrement compte tenu de l'augmentation des frais de scolarité dans la plupart des provinces. Certains pourraient prétendre que les femmes sont peut-être plus susceptibles que les hommes de chercher à obtenir des grades universitaires pour des raisons non économiques, mais cette explication devient moins plausible lorsqu'on envisage la récente montée en flèche du nombre de femmes s'inscrivant dans des domaines d'études rémunérateurs (voir plus loin).

5.4 LES EFFECTIFS AU COLLÉGIAL SELON LE GENRE DE PROGRAMME

Comme dans le cas des universités, il existe des différences internes à l'échelon des collèges communautaires. La plupart des étudiants à temps plein au collégial sont inscrits à une vaste gamme de programmes professionnels, depuis la gestion et l'administration (9 026 diplômes décernés en 1991-1992) et les sciences infirmières (6 900 diplômes) jusqu'aux technologies des transports (219 diplômes). Au cours de l'année scolaire 1993-1994, plus de 250 000 étudiants à temps plein étaient inscrits à des programmes professionnels et 125 000 autres, à des programmes de passage à l'université (figure 5.6). En 1970, les effectifs des programmes de passage à l'université représentaient 37 % des effectifs à temps plein au collégial[4]. Cette proportion avait chuté à 28 % en 1994. En nombres absolus, les programmes de passage à l'université ont connu une expansion, mais leur proportion relative des effectifs totaux au collégial a diminué.

FIGURE 5.6

EFFECTIFS À TEMPS PLEIN AU COLLÉGIAL, SELON LE GENRE DE PROGRAMME, 1970 À 1994



Source : Statistique Canada, *L'éducation au Canada*, années diverses.

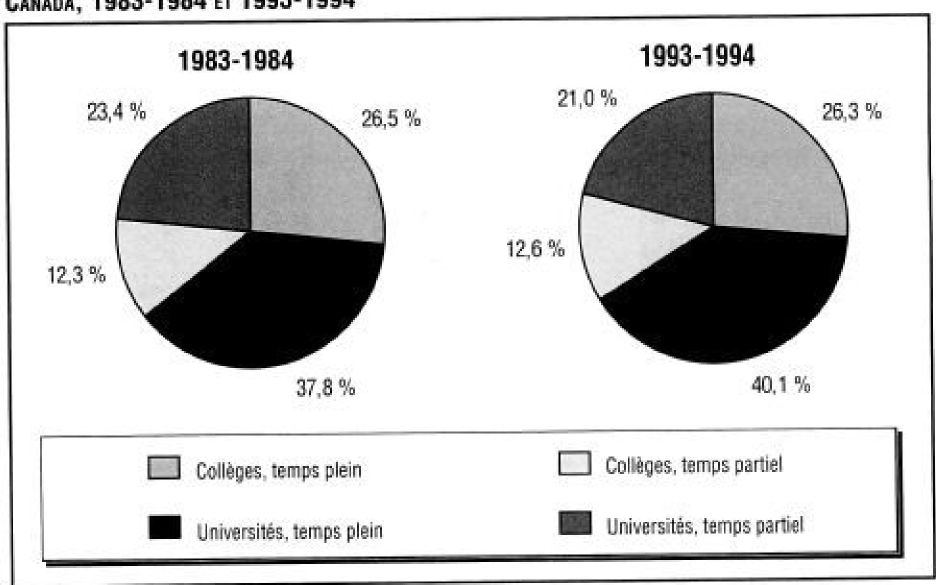
5.5 LES EFFECTIFS À TEMPS PLEIN ET À TEMPS PARTIEL

Jusqu'à présent, nous avons examiné diverses caractéristiques qui recoupent l'ensemble des études postsecondaires : les effectifs au collégial et à l'université, les genres de programme menant à un grade ou à un diplôme et les variations entre les provinces. Une différenciation additionnelle survient dans le domaine des effectifs à temps plein et à temps partiel. Dans la présente section, nous examinerons la proportion relative d'étudiants à temps partiel et à temps plein dans les collèges et les universités et l'évolution de cette proportion avec le temps.

Le rapport entre les étudiants à temps plein et à temps partiel qui fréquentent les collèges et les universités est demeuré presque constant entre 1983-1984 et 1993-1994. Si l'on tient compte à la fois des étudiants à temps plein et des étudiants à temps partiel, la répartition des effectifs entre les universités et les collèges a conservé un rapport de 60/40 (figure 5.7). En outre, il n'y a guère eu de changement dans la proportion d'étudiants à temps plein et à temps partiel tant au sein des effectifs dans les collèges qu'au sein des effectifs des universités. Au cours de la décennie, les pourcentages dans les collèges sont restés à peu près identiques dans le cheminement à temps plein et le cheminement à temps partiel. À l'université, il y a eu une légère augmentation chez les étudiants à temps plein (un peu plus de 2 %) et une diminution correspondante chez les étudiants à temps partiel. Fait également digne de mention, les étudiants à temps partiel étaient proportionnellement moins nombreux dans les collèges que dans les universités. En 1983-1984, le rapport entre les étudiants à temps plein et ceux à temps partiel dans les universités était de 1,6/1,0, tandis qu'il était de 2,2/1,0 environ dans les collèges. Cet écart se maintenait en 1993-1994.

FIGURE 5.7

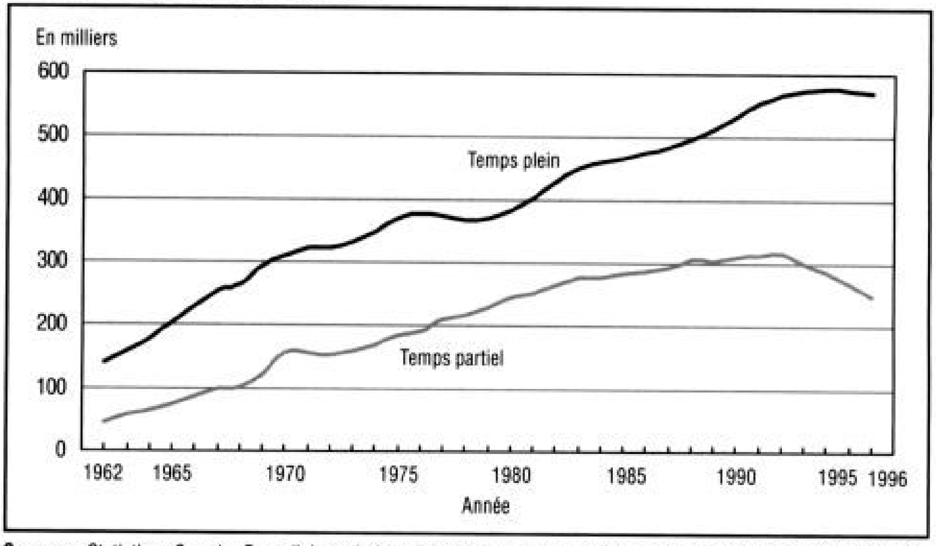
EFFECTIFS INSCRITS DANS LES ÉTABLISSEMENTS POSTSECONDAIRES, SELON LE GENRE D'ÉTABLISSEMENT, CANADA, 1983-1984 ET 1993-1994



Source : Statistique Canada, produit n° 81-229 au catalogue.

Figure 5.8

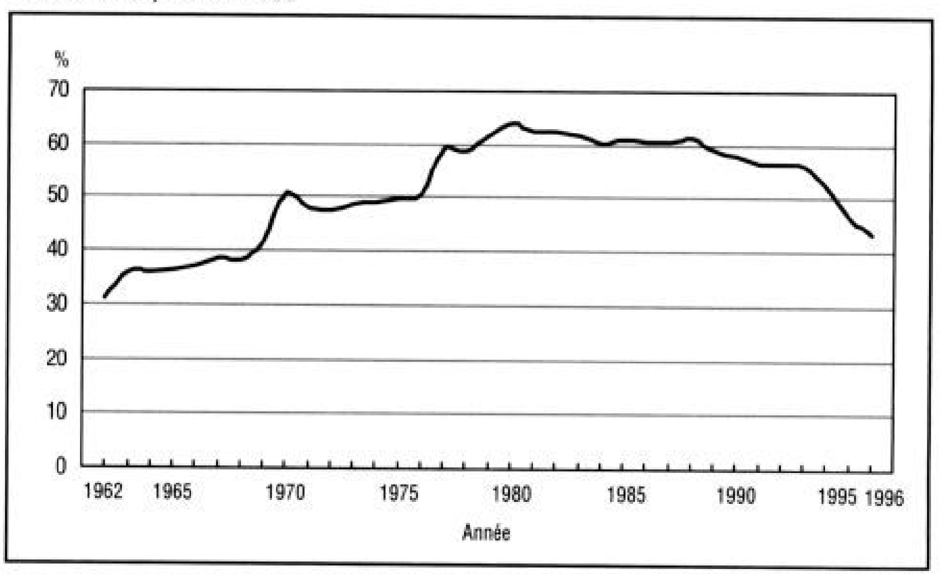
Effectifs universitaires, 1962 à 1996



Sources : Statistique Canada, *Recueil de statistiques chronologiques de l'éducation de la naissance de la Confédération à 1975*, 1978; Statistique Canada, *L'éducation au Canada*, années diverses; Statistique Canada, *Revue trimestrielle de l'éducation*, années diverses.

Figure 5.9

Rapport entre les effectifs à temps partiel et les effectifs à temps plein dans les universités, 1962 à 1996



Sources : Statistique Canada, *Recueil de statistiques chronologiques de l'éducation de la naissance de la Confédération à 1975*, 1978; Statistique Canada, *L'éducation au Canada*, années diverses.

La tendance apparente à l'augmentation des effectifs universitaires à temps plein que laisse supposer la figure 5.7 se limite à ce récent intervalle de 10 ans (figure 5.8). Si l'on compare les effectifs universitaires à temps plein et à temps partiel de 1962 à 1996, l'écart absolu s'est accru presque constamment, sauf à la fin des années 70, où les effectifs à temps plein ont stagné tandis que les effectifs à temps partiel continuaient d'augmenter. En 1962, 23 % des 185 000 étudiants étaient inscrits à temps partiel. En 1996, 30 % des 820 410 étudiants suivaient leurs cours à temps partiel. Un examen du rapport entre les effectifs à temps partiel et ceux à temps plein au cours de cette période montre plus directement les changements relatifs (figure 5.9). En 1962, les étudiants à temps partiel ne représentaient qu'environ 30 % des effectifs à temps plein. Leur proportion s'est accrue jusqu'en 1982, après quoi elle a diminué.

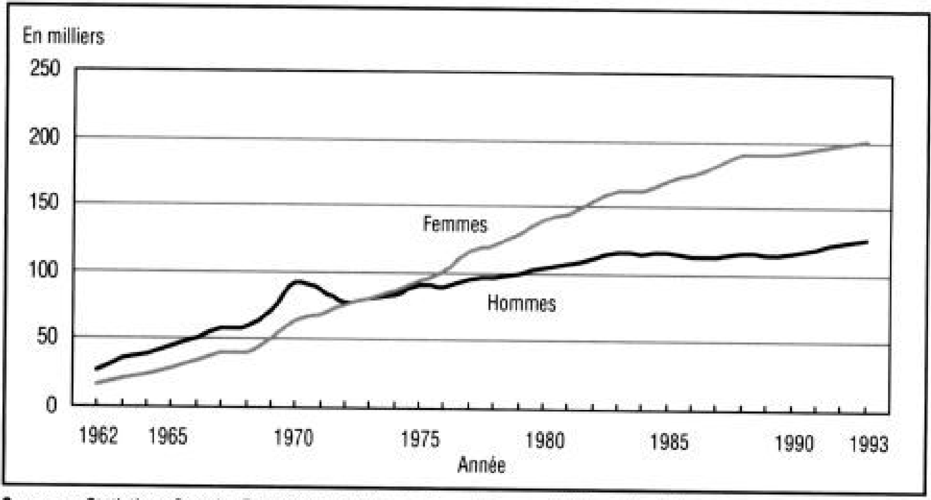
Il y a plusieurs explications possibles au fait que les étudiants optent pour le temps partiel (voir aussi Bélanger et Omiecinski, 1987). À mesure que le coût de la fréquentation de l'université augmente (par exemple frais de scolarité, manuels, logement), les étudiants sont plus nombreux à combiner le travail rémunéré et les études, et il est plus facile de le faire lorsqu'on étudie à temps partiel. En outre, de nombreux étudiants qui obtiennent un emploi stable et fiable, ou même qui ont la perspective d'obtenir un tel emploi, continuent de travailler pendant leurs études, peut-être par crainte de se retrouver sans perspective d'emploi s'ils s'inscrivent à temps plein. Pour les femmes, tout particulièrement, il est très difficile de combiner l'éducation des enfants et les études à temps plein; c'est pourquoi bon nombre de chefs de famille monoparentale qui accroissent leur niveau de scolarité jugent que la meilleure solution consiste à étudier à temps partiel pendant qu'ils élèvent leur famille.

Le simple dénombrement des effectifs obscurcit une autre tendance qui est en train de transformer le système d'enseignement postsecondaire. Au fil des ans, le régime des études a changé (Lynd, 1994). Davantage d'étudiants à temps plein suivent des cours à longueur d'année au lieu d'étudier uniquement pendant l'année universitaire typique, soit de septembre à avril. Souvent, les étudiants suivent moins des cinq cours que les universités considèrent comme nécessaires pour obtenir le statut d'étudiant à temps plein, mais ont néanmoins ce statut. De plus, de nombreux étudiants passent des études à temps plein aux études à temps partiel et vice versa durant l'année, processus que les universités ont par mégarde encouragé en offrant de plus en plus de cours donnés pendant un seul trimestre ou semestre. Ainsi, il est par exemple beaucoup plus facile d'être étudiant à temps plein pendant quatre mois et d'étudier à temps partiel pendant les huit autres mois de l'année. Dans la même veine, avec l'escalade du coût des études universitaires, beaucoup de gens comptent sur les prêts étudiants. Pour être admissible à ces prêts, un étudiant doit suivre un nombre de cours équivalant au régime à temps plein (mais la définition de ce régime ne correspond pas nécessairement à ce qu'une université donnée considérerait comme des études à temps plein).

Durant les trois dernières décennies, le nombre de femmes étudiant à temps partiel s'est considérablement accru comparativement aux hommes (figure 5.10). À présent, 1 étudiante sur 3 est inscrite à temps partiel (33 %); la proportion correspondante chez les hommes est de 1 sur 4 (25 %). Cela représente un renversement de la tendance par rapport au début des années 60, où les hommes étaient plus nombreux que les femmes à faire des études universitaires à temps partiel. Au collégial, on trouve aussi davantage de femmes que d'hommes chez les étudiants à temps partiel.

Figure 5.10

Ensemble des effectifs universitaires à temps partiel, selon le sexe, 1962 à 1993



Sources : Statistique Canada, *Recueil de statistiques chronologiques de l'éducation de la naissance de la Confédération à 1975*, 1978; Statistique Canada, *L'éducation au Canada*, années diverses.

5.6 LE PERSONNEL ENSEIGNANT

Le personnel enseignant est un autre facteur qui différencie les collèges et les universités. Traditionnellement, les collèges se sont concentrés davantage sur l'enseignement et moins sur la recherche que les universités. Le rapport des étudiants à temps plein et des membres du corps professoral à temps plein en est un indicateur. Au collégial, le rapport en 1993-1994 s'établissait à 13,9 étudiants à temps plein par membre du corps professoral à temps plein. À l'université, le rapport correspondant était de 15,5 (Renner et Mwenifumbo, 1995).

Les données sur le personnel enseignant dans les universités sont subdivisées selon le rang des professeurs, depuis les titulaires jusqu'aux rangs inférieurs à celui de professeur adjoint (par exemple les chargés de cours). En 1960-1961, 25 % des professeurs d'université étaient des titulaires, mais cette proportion était passée à 41,3 % en 1994-1995, ce qui indique que le corps professoral avance en âge. En outre, le nombre de femmes faisant partie du corps professoral universitaire a radicalement changé depuis 1960-1961 (tableau 5.1). Cette année-là, les femmes représentaient 11,4 % des professeurs d'université à temps plein, mais en 1994-1995, cette proportion atteignait 22,7 % (voir aussi Hollands, 1988). On ne dispose pas de renseignements comparables sur les collèges.

Tableau 5.1

Professeurs d'université à temps plein, selon le rang, le sexe et l'année

	Professeurs titulaires	Professeurs agrégés	Professeurs adjoints	Rangs inférieurs à celui de professeur adjoint	Autres	Tous les rangs
1960-1961						
Hommes	1 554	1 319	1 740	901	205	5 719
Femmes	68	143	233	290	2	736
1970-1971						
Hommes	4 677	5 948	7 736	2 181	930	21 472
Femmes	166	522	1 241	888	323	3 140
1980-1981						
Hommes	9 328	10 950	5 594	1 029	1 229	28 130
Femmes	476	1 600	1 773	668	652	5 169
1990-1991						
Hommes	12 693	10 215	5 329	672	949	29 858
Femmes	1 047	2 488	2 675	659	694	7 563
1994-1995						
Hommes	13 266	9 653	4 477	430	268	28 094
Femmes	1 582	3 101	2 810	466	308	8 267

Sources : Statistique Canada, *L'éducation au Canada*, années diverses; Statistique Canada, données non publiées.

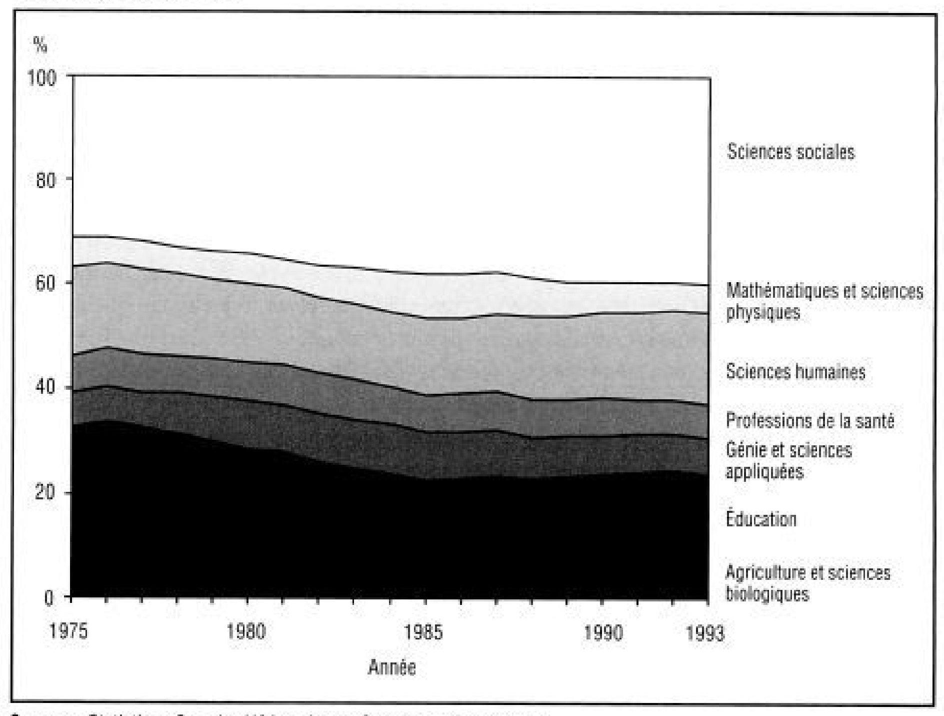
5.7 LES DOMAINES D'ÉTUDES

Les théoriciens de l'évolution sociale, qu'ils s'appuient sur le discours de la société du savoir, sur celui de l'ordre mondial postmoderne ou sur une quelconque autre image, affirment que les nations occidentales sont en train de subir une vaste transformation sociale. Certains défenseurs de ces idées considèrent l'actuelle période de changement comme analogue à la transformation radicale des structures sociales survenue au plus fort de la révolution industrielle. Jusqu'à quel point ces idées sont-elles le reflet des changements qui se produisent dans les universités canadiennes? Une façon de répondre à la question consiste à examiner l'évolution, au cours des deux dernières décennies, des domaines d'études dans lesquels les étudiants obtiennent des diplômes.

La seule croissance considérable s'est produite dans le domaine des sciences sociales, où la proportion de diplômés par rapport à l'ensemble des diplômés universitaires est passée de 31,2 % en 1975 à 39,8 % en 1993. L'éducation est le seul domaine à avoir connu un déclin notable; les diplômés en éducation représentaient 25,5 % de l'ensemble des diplômés en 1975, mais, 17,6 % en 1993. Dans les autres principaux domaines d'études — l'agriculture et les sciences biologiques; le génie et les sciences appliquées; les professions de la santé; les sciences humaines; les mathématiques et les sciences physiques —, la proportion de diplômés en 1993 était presque identique à celle de 1975 (figure 5.11).

Figure 5.11

Répartition des baccalauréats et des premiers grades professionnels, selon le domaine d'études, 1975 à 1993



Source : Statistique Canada, *L'éducation au Canada*, années diverses.

Il n'est pas facile de déterminer comment on doit interpréter exactement ce changement ou cette absence de changement. Peut-être la période est-elle trop courte et les changements importants sont-ils survenus auparavant. Ou encore, la transformation que prédisent les prophètes n'est peut-être, somme toute, pas si radicale (voir Gordon, 1988, pour un exposé de cette thèse). Ou les universités ne suivent peut-être tout simplement pas le courant. Les établissements d'enseignement sont souvent décrits comme démesurément bureaucratiques, et il est possible qu'un formalisme et une rigidité excessifs des universités fassent obstacle au changement (voir, par exemple, Lawton, 1995; Marchak, 1996).

5.7.1 Répartition des étudiants des deux sexes selon le domaine d'études

Même si, comme nous l'avons vu précédemment, les femmes obtiennent un plus grand nombre de grades, particulièrement au premier cycle, il y a de nombreux domaines d'études où les hommes continuent de prédominer. Il y a de nombreuses raisons à ce cloisonnement. Premièrement, certains domaines d'études conduisent plus directement que d'autres à des débouchés sur le marché du travail (par exemple la médecine ou le travail social par opposition aux sciences humaines ou sociales). Deuxièmement, les emplois offerts dans divers domaines varient sur le plan du potentiel de rémunération et de la stabilité (par exemple la médecine par

opposition au travail social). Troisièmement, par tradition, les hommes et les femmes se sont regroupés dans des domaines précis, ce qui a influé sur la situation professionnelle ultérieure des étudiants des deux sexes sous l'effet de facteurs liés à l'offre et à la demande. Plus précisément, l'une des raisons pour lesquelles les femmes ont un salaire moindre peut être qu'elles se concurrencent les unes les autres dans un nombre limité de domaines. Un marché du travail cloisonné en fonction du sexe et comptant un nombre restreint d'emplois considérés comme des « emplois de femmes » peut déboucher sur une offre excédentaire de femmes cherchant du travail dans certains domaines, ce qui est susceptible de limiter leur pouvoir de négocier des salaires plus élevés.

Le cloisonnement des domaines d'études selon le sexe dans l'enseignement supérieur est un précurseur d'un cloisonnement analogue sur le marché du travail. Le tableau 5.2 présente le pourcentage de femmes qui ont obtenu des diplômes de premier cycle dans divers domaines d'études en 1982 et en 1993. Au total, comme l'indiquent les pourcentages au bas du tableau, les femmes ont obtenu davantage de grades que les hommes ces deux années-là. Dans bien des domaines, la proportion hommes-femmes était fortement asymétrique; on constatait les écarts les plus grands dans les disciplines à prédominance féminine, soit les sciences infirmières, les sciences ménagères et la médecine de réadaptation. Même s'il y a eu de légers changements dans chaque domaine vers un plus grand équilibre entre les sexes, peu d'hommes choisissent d'étudier dans des domaines à prédominance féminine. Par surcroît, on remarquera que dans plusieurs domaines, dont la sociologie, le service social et la psychologie, le déséquilibre entre les sexes s'accentue[3].

Tableau 5.2

Pourcentage de diplômes de premier cycle obtenus par des femmes, selon le domaine d'études, Canada, 1982 et 1993

	1982	1993
Génie	7,2	14,3
Physique	11,6	16,8
Études et recherches en art dentaire	20,5	38,0
Sciences forestières	20,7	19,5
Architecture	20,7	33,8
Géologie	25,0	27,5
Informatique	26,4	19,6
Économie	28,5	35,1
Chimie	29,3	41,9
Affaires et commerce	34,2	46,9
Mathématiques	35,7	40,7
Géographie	36,2	41,6
Études et recherches en médecine	36,7	44,0
Science politique	37,5	44,5
Agriculture	37,6	50,3
Droit	37,7	51,2
Zoologie	41,7	52,5
Médecine vétérinaire	44,6	57,3
Histoire	46,8	48,7
Architecture paysagiste	47,1	57,0
Biologie	47,4	55,3
Éducation physique	54,4	53,3
Beaux-arts et arts appliqués	63,7	66,4

Tableau 5.2 (fin)

Pourcentage de diplômes de premier cycle obtenus par des femmes, selon le domaine d'études, Canada, 1982 et 1993

	1982	1993
Pharmacie	65,1	61,1
Sociologie	68,6	74,6
Psychologie	73,2	77,5
Éducation	74,3	74,7
Langues	76,0	75,0
Service social	77,8	84,2
Médecine de réadaptation	90,1	84,9
Sciences ménagères	97,0	90,5
Sciences infirmières	97,2	95,2
Total, diplômes de premier cycle obtenus par des femmes (%)	**51,0**	**57,2**

Source : Statistique Canada, *L'éducation au Canada*, années diverses.

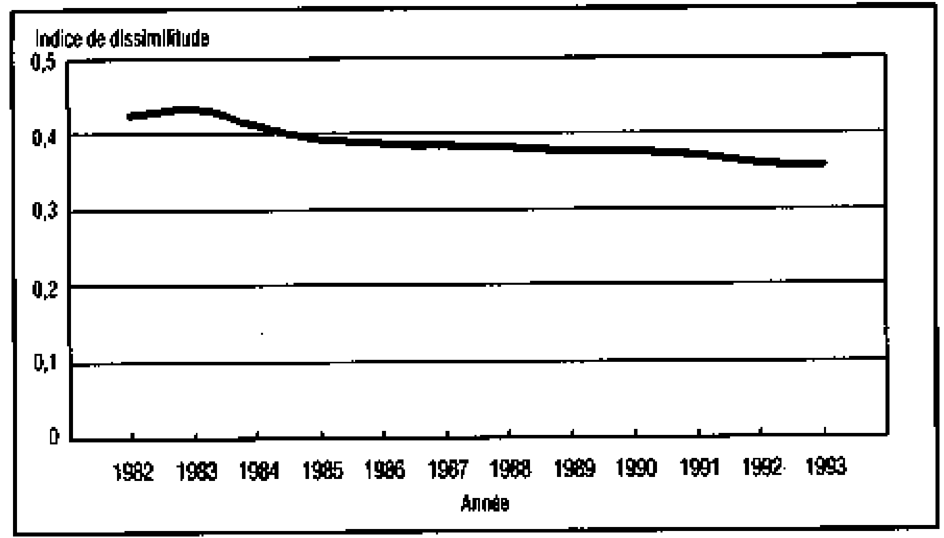
À l'autre extrême, le génie, la physique et les sciences forestières demeurent des domaines d'études à prédominance masculine et, en informatique, le pourcentage de femmes ayant obtenu des grades a même diminué, passant de 26,4 % à 19,6 %. On constate des diminutions moindres des effectifs féminins dans les domaines suivants : sciences forestières, éducation physique, pharmacie et langues.

Examiner les changements dans la répartition selon le sexe dans 32 domaines d'études n'est pas une tâche facile. Le calcul d'un indice de dissimilitude représente une façon de résumer les changements en question. Cet indice permet de mesurer jusqu'à quel point la répartition des membres de deux groupes (dans ce cas-ci, les hommes et les femmes) est asymétrique dans une série de catégories. L'indice de dissimilitude est d'interprétation facile. Il montre quel pourcentage d'hommes (ou de femmes) auraient à changer de domaine d'études pour que leur répartition soit égale à la proportion de grades attribués aux femmes et aux hommes au cours d'une année donnée. Au début des années 80, il aurait fallu que plus de 40 % des hommes (ou des femmes) changent de domaine pour que la répartition selon le sexe soit équilibrée dans tous les domaines d'études (figure 5.12). Au début des années 90, ce pourcentage avait légèrement baissé, passant à 37 %, mais dans l'ensemble, le changement était minime.

Lorsqu'on se penche sur les domaines d'études à la maîtrise (tableau 5.3), les données disponibles limitent l'examen à huit domaines généraux, mais la série statistique est plus longue, s'étendant de 1970 à 1992. L'ampleur du déséquilibre entre les sexes n'est pas aussi marquée qu'au tableau 5.2 essentiellement parce que les catégories sont beaucoup plus grossières. Le génie est le domaine d'études le plus asymétrique, mais on y constate une lente évolution vers une répartition plus équilibrée.

Figure 5.12

Indice de dissimilitude : obtention d'un diplôme de premier cycle, selon le domaine d'études, 1982 à 1993



Source : Statistique Canada, *L'éducation au Canada*, années diverses.

Tableau 5.3

Pourcentage de maîtrises obtenues par des femmes, selon le domaine d'études, Canada, 1970, 1981 et 1992

	Année		
Domaine d'études	1970	1981	1992
Agriculture et sciences biologiques	20	36	48
Éducation	24	49	68
Génie et sciences appliquées	2	6	16
Beaux-arts et arts appliqués	62	53	59
Professions de la santé	34	61	69
Sciences humaines	36	55	56
Mathématiques et sciences physiques	10	16	25
Sciences sociales	26	33	44
Total	**26**	**39**	**48**

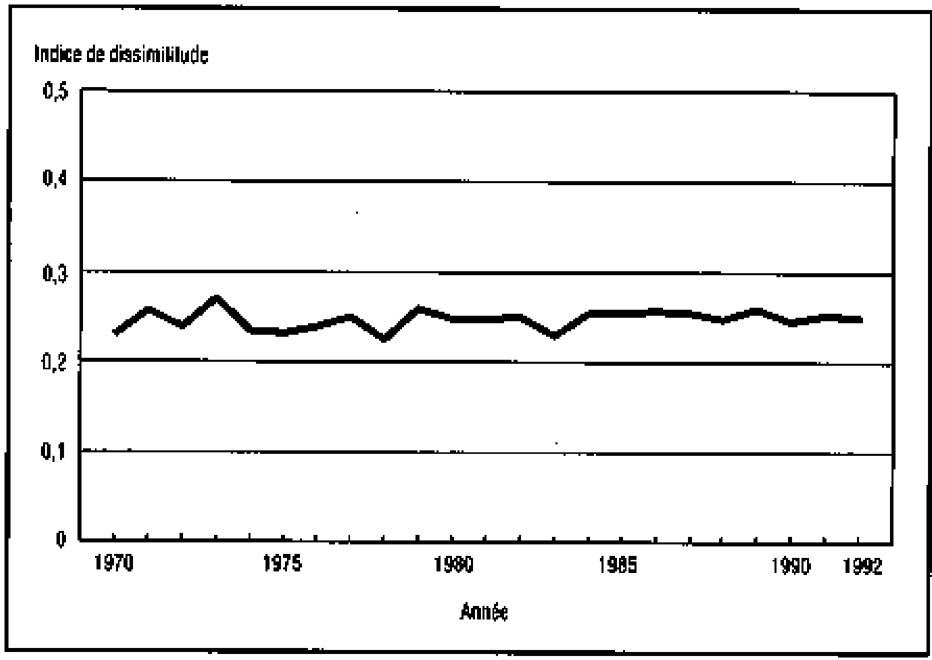
Source : Statistique Canada, *L'éducation au Canada*, années diverses.

Au fil des ans, comme le révèle la figure 5.13, l'équilibre entre les sexes dans l'ensemble des domaines d'études a été relativement stable et l'on n'observe guère de changement systématique dans un sens ou dans l'autre. Il y a eu des fluctuations d'année en année (la courbe est plus irrégulière que celle de la figure 5.12), mais cette instabilité est principalement attribuable au fait qu'on a décerné moins de maîtrises que de diplômes de premier cycle. Même si les femmes ont

obtenu une proportion de maîtrises presque égale à celle des hommes dans un passé récent, les répartitions selon le sexe sont demeurées stables à la maîtrise, tant dans l'ensemble des disciplines qu'au sein de chaque domaine d'études.

Figure 5.13

Indice de dissimilitude : obtention d'une maîtrise, selon le domaine d'études, 1970 à 1992

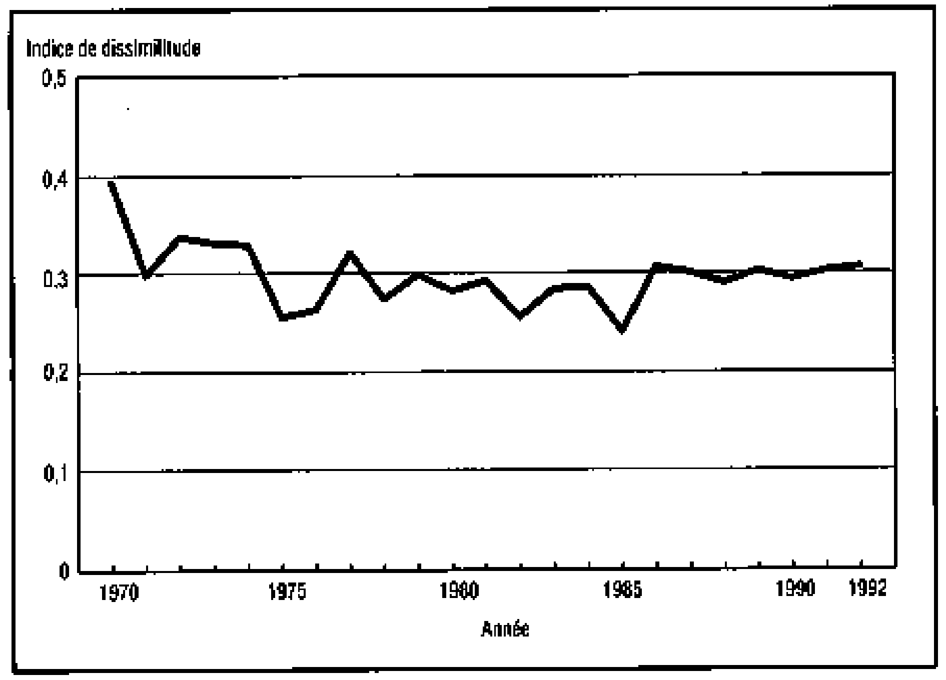


Source : Statistique Canada, *L'éducation au Canada*, années diverses.

Les femmes ont obtenu un nombre accru de doctorats ces dernières décennies (nous examinerons cette question plus avant au chapitre 6), mais elles continuent de ne recevoir qu'environ le tiers de tous les doctorats décernés annuellement (tableau 5.4). Ici encore, le génie est le domaine où le déséquilibre entre les sexes est le plus grand. Dans certains domaines, on observe de fortes indications d'une évolution vers l'équilibre, mais dans d'autres, comme l'éducation et la santé, la représentation des femmes a en fait augmenté bien au-delà du taux global d'obtention de doctorats par celles-ci.

Figure 5.14

Indice de dissimilitude : obtention d'un doctorat, selon le domaine d'études, 1970 à 1992



Source : Recensement du Canada de 1991.

Tableau 5.4

Pourcentage de doctorats obtenus par des femmes, selon le domaine d'études, Canada, 1970, 1981 et 1992

	Année		
Domaine d'études	1970	1981	1992
Agriculture et sciences biologiques	9	23	28
Éducation	10	43	54
Génie et sciences appliquées	0	4	11
Beaux-arts et arts appliqués	33	71	48
Professions de la santé	8	29	41
Sciences humaines	27	37	38
Mathématiques et sciences physiques	4	10	17
Sciences sociales	14	30	44
Total	**9**	**24**	**32**

Source : Statistique Canada, *L'éducation au Canada*, années diverses.

Ces modifications à la hausse ou à la baisse par rapport à l'équilibre entre les sexes laissent penser qu'entre 1970 et 1992, il ne s'est guère produit de changement global dans la répartition selon les sexes (figure 5.14). Au début des années 70, l'indice de dissimilitude était proche de 0,3, ce qui indiquait qu'il aurait fallu que 30 % des hommes ou des femmes changent de domaine pour qu'il y ait égalité entre les sexes. Au début des années 90, la valeur de l'indice était restée presque identique.

5.8 RÉSUMÉ

À bien des égards, la vision que les postindustrialistes ont de l'enseignement postsecondaire n'a pas été confirmée. Les effectifs en informatique et dans les autres domaines relevant de la haute technologie ont connu une expansion ces dernières décennies, mais ils ont été devancés par les effectifs dans le domaine du commerce et les disciplines connexes (voir le chapitre 6). Des femmes se sont inscrites dans des domaines d'études à prédominance masculine, mais il subsiste un important cloisonnement en fonction des sexes. Facteur peut-être plus important encore, le phénomène de la hausse constante des effectifs est maintenant en perte de vitesse. L'ère de l'expansion de l'éducation postsecondaire, qui donnait à beaucoup d'observateurs une impression de possibilités illimitées, a pris fin.

Pourtant, un aspect fondamental du postindustrialisme s'est concrétisé. Comme en témoigne le remplacement de l'expression « enseignement supérieur » par celle d'« enseignement postsecondaire », l'organisation sous-jacente de l'enseignement au-delà du secondaire a subi un processus de différenciation plus marquée au cours des quatre dernières décennies. De plus en plus d'étudiants accèdent au système postsecondaire et y découvrent une plus grande variété de parcours possibles.

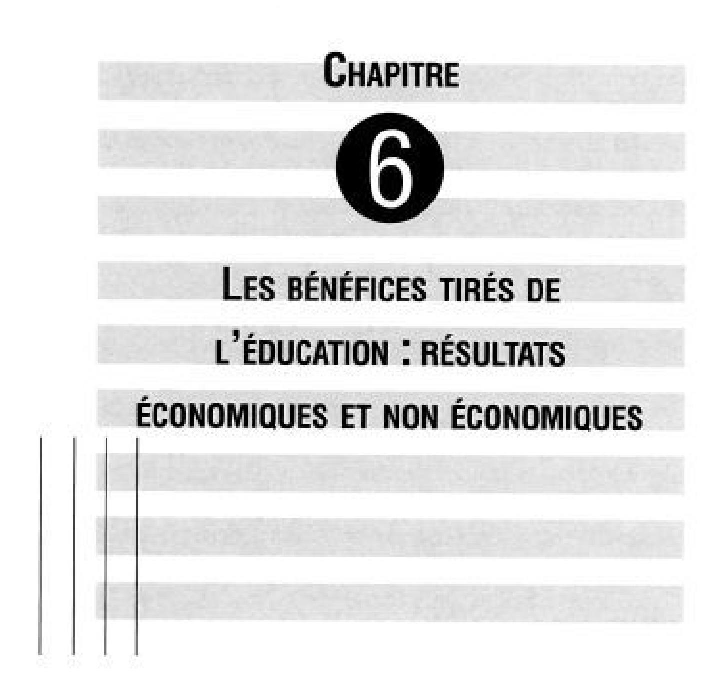
L'enseignement postsecondaire revêt de plus en plus le caractère d'une mosaïque verticale, d'un amalgame richement différencié d'établissements et de programmes. Cette variété croissante trouve son reflet dans des publications comme la recension des universités faite par le magazine *Maclean's* ou divers guides de la vie universitaire au Canada. Outre la différenciation entre les divers établissements, on observe une stratification remarquable au sein de chacun. Dans leur structure interne, les établissements comportent une hiérarchie de domaines d'études. L'enseignement supérieur est fondamentalement organisé en fonction des disciplines et celles-ci ne sont pas toutes sur un pied d'égalité pour ce qui est du pouvoir, du prestige ou des gains économiques (Davies et Guppy, 1997a; Allen, 1996). Comme nous le verrons au chapitre 6, cette stratification a des incidences sur la situation professionnelle ultérieure des étudiants.

Au-delà de cette différenciation entre les établissements que les étudiants fréquentent, il existe des distinctions cruciales dans les façons dont les étudiants choisissent de faire leurs études. La principale d'entre elles est le choix entre le régime à temps plein et le régime à temps partiel. Depuis le début des années 80, on observe une tendance croissante à préférer les études à temps plein aux études à temps partiel, surtout dans les universités.

Prenant appui sur ce profil de l'enseignement supérieur, nous aborderons maintenant la question du revenu et de la situation professionnelle ultérieurs des étudiants en nous concentrant sur le parcours de diplômés issus de diverses disciplines. Avec l'augmentation des frais de scolarité et l'amoindrissement des perspectives d'obtention de bons emplois, il s'est amorcé une mise en question de la valeur de l'enseignement postsecondaire.

Notes en fin de chapitre

1. Les études portant sur le système postsecondaire comprennent les suivantes : Association des universités et collèges du Canada, 1996; Clark, 1991; Gilbert, 1991; McDowell, 1991; Pike, 1970; Committee of Presidents of Universities of Ontario, 1971; Smith, 1991; West, 1988, 1993.
2. Statistique Canada a récemment publié des données provisoires indiquant que les effectifs à temps plein ont diminué en 1995 et augmenté en 1996, mais de façon très modeste. Les effectifs universitaires à temps partiel continuent de chuter (Statistique Canada, *Revue trimestrielle de l'éducation*, 1996, vol. 3, n° 3, p. 64). Voir également Statistique Canada, *Le Quotidien*, 8 janvier 1996 et 4 décembre 1996.
3. Dans le présent chapitre, nous utilisons le terme *différenciation*, répandu dans les travaux de recherche sur les organisations, pour faire référence à la variabilité dans les types d'établissement d'enseignement postsecondaire (par exemple les collèges par rapport aux universités, mais aussi les universités à forte composante de recherche par opposition aux universités offrant des programmes de premier cycle dans les arts libéraux). La diversité des programmes et la variété des cheminements d'études (par exemple temps plein par opposition à temps partiel) sont d'autres facteurs de différenciation au sein du système.
4. L'expression « passage à l'université » risque peut-être de prêter à confusion. Même si les étudiants de ce cheminement suivent beaucoup de cours qui peuvent conduire à des études universitaires, un grand nombre d'entre eux ne font jamais le passage à l'université et n'ont même jamais envisagé de le faire. Les programmes de passage à l'université offrent des diplômes dans une gamme de domaines, dont la criminologie, le travail social et les arts appliqués.
5. Le débat sur les déséquilibres entre les sexes dans l'enseignement supérieur porte presque exclusivement sur l'intégration d'un plus grand nombre de femmes dans les domaines où les hommes sont traditionnellement prédominants (Beauchamp et Feldberg, 1991; Comité canadien des femmes en ingénierie, 1992; Gaskell et McLaren, 1991; Gilbert et Pomfret, 1991; Industrie, Sciences et Technologie Canada, 1991, volume 1, et 1992, volume 2).



À une époque où davantage de Canadiens atteignent un niveau de scolarité plus élevé et où notre économie se transforme, l'éducation détermine-t-elle de plus en plus le revenu et la situation professionnelle des travailleurs? La participation des citoyens aux enjeux démocratiques ou politiques du monde moderne varie-t-elle selon le niveau de scolarité? Dans le présent chapitre, nous examinerons les liens de ce genre entre l'éducation, les résultats obtenus sur le marché du travail et la participation à la vie communautaire. Nous étudierons d'abord les questions économiques pour aborder ensuite, vers la fin du chapitre, les enjeux non économiques.

6.1 LES BÉNÉFICES ÉCONOMIQUES DE L'ÉDUCATION

Nous avons affirmé dans les chapitres précédents que, plus tôt au cours du présent siècle, l'éducation formelle jouait un rôle moindre dans l'obtention d'un emploi stable et bien rétribué. Particulièrement pour les hommes, les emplois qui n'exigeaient pas beaucoup d'éducation formelle étaient abondants dans les secteurs de la foresterie, de l'exploitation minière et de la fabrication. Cependant, les transformations économiques survenues ces dernières décennies amènent bien des gens à soupçonner que l'éducation formelle devient de plus en plus une condition préalable de la prospérité personnelle et que les inégalités entre les Canadiens de niveaux de scolarité différents pourraient s'accentuer. Alors que le travail basé sur le savoir joue un rôle de plus en plus prédominant dans bien des formes d'activité économique et que la proportion d'emplois diminue dans le secteur de la fabrication pour augmenter dans celui des services, les débouchés qui s'offrent aux travailleurs n'ayant pas fait d'études poussées pourraient être de plus en plus limités. Les nouvelles professions dans le secteur des services, selon de nombreux observateurs, sont polarisées entre les « bons emplois » dans le domaine professionnel ainsi que dans les domaines de la gestion et de la technologie et les « mauvais emplois » dans les

secteurs de la vente au détail, de la prestation de services et dans les domaines connexes (Krahn et Lowe, 1990; Myles, 1993). Les « bonnes » professions nécessitent des travailleurs ayant un niveau de scolarité élevé; les gens qui n'ont pas de diplômes sont confinés aux emplois mal rétribués et aux périodes prolongées de chômage. Selon cette thèse, le niveau de scolarité a pour conséquence un aiguillage des jeunes travailleurs vers des cheminements de carrière de plus en plus divergents et qui présentent de vastes écarts sur le plan du potentiel de revenu et des perspectives d'avancement (Betcherman et Morissette, 1994; Bowlby, 1996).

Les raisons pour lesquelles les travailleurs très scolarisés seraient favorisés dans la nouvelle économie font l'objet d'une controverse. Les théoriciens du capital humain prétendent que la proportion d'emplois à forte concentration de compétences s'accroît et que, comme les travailleurs très scolarisés sont plus qualifiés et productifs (ainsi qu'en témoignent leurs grades, leurs diplômes et leurs certificats), les employeurs sont de plus en plus susceptibles d'embaucher des candidats ayant des diplômes, particulièrement pour les postes bien rétribués (Blau et Ferber, 1992). À l'opposé, les partisans d'une thèse de la « diplômanie » (par exemple Collins, 1979) soutiennent que la plupart des compétences monnayables sont acquises en cours d'emploi, mais qu'avec la croissance de l'offre d'une main-d'œuvre scolarisée, les employeurs ont de plus en plus recours aux diplômes comme moyen commode de trier les candidats. Les employeurs faisant face à une surabondance de candidats et n'ayant pas le temps ou les connaissances qu'il faut pour prendre des décisions d'embauchage, les exigences relatives aux diplômes deviennent un mécanisme socialement accepté de restriction du nombre de candidats admissibles. En conséquence, les employeurs sélectionnent des travailleurs plus scolarisés, peu importe la nature des compétences requises pour l'emploi. L'offre croissante de diplômés d'études postsecondaires, de concert avec la vive concurrence pour l'obtention des emplois, ne fait qu'intensifier ce processus (Hunter et Leiper, 1993).

Même s'ils proposent des explications divergentes de la rentabilité des diplômes sur le marché du travail, les théoriciens du capital humain aussi bien que les défenseurs de la thèse de la « diplômanie » voient l'éducation comme un facteur déterminant de plus en plus puissant de l'emploi et du revenu. Les partisans d'une perspective opposée signalent d'autres changements dans l'économie qui nous amèneraient à nous attendre au phénomène inverse : une convergence des résultats obtenus sur le marché du travail par les travailleurs de niveaux de scolarité différents. Au cours des années 60 et 70, bon nombre, sinon la plupart des diplômés universitaires, particulièrement en sciences humaines et sociales, avaient trouvé un emploi dans une fonction publique en expansion, dans des secteurs comme l'éducation, les services sociaux, la santé et l'administration publique (Novek, 1985). Cependant, trois mutations économiques ultérieures peuvent avoir transformé la façon dont l'éducation est récompensée sur le marché du travail (Morissette, Myles et Picot, 1993).

Premièrement, au cours des 15 dernières années, la part de la fonction publique a chuté dans le nombre total d'emplois à temps plein. La plupart des emplois nouvellement créés appartiennent au secteur des affaires et des services de détail. Cette tendance engendre des incertitudes pour beaucoup de diplômés d'études postsecondaires, puisque leurs compétences sont récompensées de façon plus soutenue dans le secteur public que dans le secteur privé, qui est tributaire du marché. Les diplômes pourraient, dans l'ensemble, s'accompagner à présent d'une prime moindre que dans le passé. Deuxièmement, la proportion d'emplois à temps partiel s'est accrue. Ce facteur influe également sur le lien entre l'éducation et le revenu, car les emplois à

temps partiel ont tendance à récompenser les diplômes à un moindre taux. Troisièmement, le marché du travail est maintenant plus stratifié selon l'âge. Alors même que le niveau de scolarité des jeunes chercheurs d'emploi surclasse celui des travailleurs plus âgés, les débouchés plus modestes qui s'offrent aux jeunes peuvent faire contrepoids aux forces qui exercent une pression à la hausse sur les avantages de l'enseignement supérieur.

Deux tendances viennent encore compliquer notre évaluation des bénéfices économiques de l'éducation. Premièrement, environ 55 % des actuels diplômés d'études postsecondaires sont de sexe féminin. Même si les femmes accèdent constamment à des niveaux de scolarité plus élevés et à des domaines d'études non traditionnels, elles continuent dans l'ensemble de gagner un revenu inférieur à celui des hommes. Cela peut être attribuable à une combinaison de facteurs : les obligations de la vie domestique qui empêchent les femmes d'accumuler des années continues d'expérience professionnelle; le cloisonnement des femmes dans des professions où les possibilités d'avancement sont limitées; enfin, la discrimination de la part des employeurs. Peu importe la cause, la possibilité d'un bénéfice moindre de l'éducation pour les femmes nous amène à réexaminer les liens entre les diplômes et le succès sur le marché du travail.

La deuxième tendance qui complique notre évaluation des avantages économiques de l'éducation est la suivante : la situation professionnelle ultérieure des étudiants varie considérablement au sein de chaque niveau de scolarité atteint. Les moyennes cachent d'importants écarts. Par exemple, les diplômés universitaires obtiennent en moyenne des résultats nettement supérieurs à ceux des diplômés du secondaire, comme nous le verrons plus loin, mais ces deux groupes ne sont pas du tout monolithiques. Il semble que les résultats qu'obtiennent les diplômés universitaires sur le marché du travail, par exemple, deviennent de plus en plus variables (Davies, Mosher et O'Grady, 1996). Le domaine d'études est une importante source d'écart. Les domaines ne conduisent pas tous aux mêmes gains économiques, et, en conséquence, une claire hiérarchie s'installe parmi les domaines (Davies et Guppy, 1997a). Les grades décernés dans les professions libérales, en génie et dans le domaine des affaires offrent de façon caractéristique des perspectives économiques supérieures, et il n'est guère étonnant que ces domaines soient beaucoup plus recherchés que les sciences humaines ou les sciences sociales (McNaughton et Thorp, 1991).

Ces facteurs nous amènent à croire que l'éducation pourrait être un facteur déterminant de plus en plus important des perspectives d'un citoyen sur le marché du travail, mais le lien entre les études et le succès professionnel est vraisemblablement compliqué par les changements économiques, le sexe et les différences entre les domaines d'études[1]. Nous examinerons ces liens dans les sections qui suivent. Nos données se composent de séries chronologiques où sont regroupées des personnes de tout âge, de données transversales issues du Recensement de 1991 et de comparaisons de cohortes successives de travailleurs de 25 à 29 ans et de 35 à 39 ans[2].

6.1.1 Une main-d'œuvre plus scolarisée

La main-d'œuvre canadienne est de plus en plus scolarisée (tableau 6.1). Les travailleurs plus jeunes ont fait davantage d'études postsecondaires que leurs aînés. C'est chez les femmes qu'on observe la différence la plus radicale : une augmentation de 10 % dans le groupe des 30 ans comparativement au groupe des 50 ans. Les travailleurs plus âgés sont proportionnellement plus nombreux à n'avoir aucun diplôme : comparativement au groupe d'âge le plus jeune, la

proportion de travailleurs âgés non diplômés est de 8,6 % supérieure chez les hommes et de 15,2 % supérieure chez les femmes. Le nombre moindre de travailleurs n'ayant pas obtenu de diplôme d'études secondaires dans les cohortes récentes montre que la population canadienne devient de plus en plus instruite. Chez les diplômés universitaires, comme nous l'avons vu au chapitre 5, les domaines d'études liés aux affaires sont en croissance tandis que les sciences humaines et l'éducation affichent un déclin (tableau 6.2). De plus en plus, les diplômés universitaires reçoivent une formation dans le domaine des affaires et se dirigent vers le secteur privé.

Tableau 6.1

Répartition en pourcentage des travailleurs, selon le niveau de scolarité, selon l'âge et le sexe, 1991

	Hommes			Femmes		
Niveau de scolarité le plus élevé	30 ans	40 ans	50 ans	30 ans	40 ans	50 ans
Pas de diplôme, de certificat ou de grade	23,7	23,0	32,3	16,7	21,6	31,9
Diplôme d'études secondaires	24,2	21,7	17,4	27,8	29,0	23,7
Certificat ou diplôme d'aptitude professionnelle	18,0	18,5	18,6	10,6	9,4	9,4
Certificat ou diplôme d'études collégiales	16,1	13,9	10,4	23,0	18,2	16,4
Diplôme universitaire[1]	15,5	17,2	14,0	19,7	18,2	15,3
Diplôme de compétence professionnelle	0,3	0,5	0,5	0,2	0,2	0,1
Maîtrise, doctorat	2,3	5,1	6,7	2,0	3,5	3,2
Total, études postsecondaires	**34,1**	**36,8**	**31,7**	**44,9**	**40,0**	**35,0**

1. Inclut les catégories « université avant le baccalauréat », « baccalauréat » et « université après le baccalauréat ».

Source : Recensement du Canada de 1991.

Tableau 6.2

Répartition en pourcentage des travailleurs ayant fait des études universitaires, selon le domaine d'études, selon l'âge et le sexe, 1991

	Hommes			Femmes		
Domaine d'études	30 ans	40 ans	50 ans	30 ans	40 ans	50 ans
Éducation	8,5	13,5	18,9	20,2	32,6	43,7
Sciences humaines[1]	8,5	11,7	12,3	14,9	17,8	17,6
Science sociales	18,1	19,2	15,5	22,1	18,7	14,0
Commerce[2]	24,5	18,9	16,0	18,1	9,2	6,4
Agriculture et biologie	3,8	4,6	3,4	5,2	4,6	3,2
Génie	20,9	19,0	21,4	3,1	1,3	0,6
Sciences infirmières	0,2	0,4	0,2	5,1	7,0	7,8
Autres professions de la santé	1,7	1,5	2,0	4,7	3,5	3,4
Mathématiques et sciences physiques	13,7	11,2	10,1	6,5	5,2	3,6

1. Inclut les catégories des beaux-arts.
2. Inclut le secrétariat.

Note : Les données relatives aux « autres » domaines ne sont pas incluses dans le tableau; ces domaines ne représentent pas plus que 0,4 % dans chaque colonne.

Source : Recensement du Canada de 1991.

6.1.2 La réduction des bénéfices de l'instruction à tous les échelons

À mesure que le niveau de scolarité des groupes d'âge successifs augmente, les avantages économiques de l'éducation diminuent-ils? Le tableau 6.3 présente les résultats obtenus sur le marché du travail par des cohortes successives de diplômés du secondaire et de diplômés universitaires de 25 à 29 ans, de 1979 à 1993. Nous faisons une distinction entre les employés à temps plein qui travaillent toute l'année et l'ensemble des travailleurs afin de pouvoir comparer indirectement l'écart entre les détenteurs de « bons emplois » et ceux qui occupent des emplois plus marginaux. Ce tableau montre que tous les groupes, sauf les femmes qui ont un grade universitaire, ont subi un déclin du revenu réel et du taux d'emploi. Par exemple, chez les travailleurs à temps plein, toute l'année, le revenu réel des hommes a chuté soit de 6 250 $ (voir la colonne « École secondaire »), soit de 8 750 $ (voir la colonne « Université »), c'est-à-dire un déclin d'environ 25 % sur quatre cohortes. Le revenu réel des diplômées du secondaire a diminué de plus de 10 %, bien que les diplômées universitaires qui travaillaient à temps plein et toute l'année aient enregistré une légère augmentation. Cette dernière tendance illustre probablement le nombre accru de femmes accédant à des domaines plus lucratifs comme le droit, la médecine et le commerce. Nous examinerons un peu plus loin les données relatives aux écarts présentées dans les tableaux.

Tous les groupes ont subi une augmentation nette du taux de chômage entre 1979 et 1993, en dépit des fluctuations de l'emploi occasionnées par les cycles économiques (tableau 6.4). Ce déclin de la situation économique a touché les travailleurs à tous les niveaux de scolarité, ce qui reflète la stagnation de l'économie dans son ensemble.

TABLEAU 6.3

ÉCART ENTRE LES GAINS DES DIPLÔMÉS DU SECONDAIRE ET LES GAINS DES DIPLÔMÉS UNIVERSITAIRES, SELON LE SEXE ET LA COHORTE, EN DOLLARS CONSTANTS DE 1993

	École secondaire		Université		Écart	
	Ensemble des travailleurs	Travailleurs à temps plein/ toute l'année	Ensemble des travailleurs	Travailleurs à temps plein/ toute l'année	Ensemble des travailleurs	Travailleurs à temps plein/ toute l'année
25 à 29 ans						
Hommes						
Cohorte 1 (1979)	32 000	35 250	37 750	45 000	5 750 (0,85)	9 750 (0,78)
Cohorte 2 (1984)	27 250	33 000	32 000	40 500	4 750 (0,85)	7 500 (0,81)
Cohorte 3 (1989)	27 500	31 750	30 250	36 750	2 750 (0,91)	5 000 (0,86)
Cohorte 4 (1993)	23 250	29 000	29 250	36 750	6 000 (0,79)	7 750 (0,79)
Femmes						
Cohorte 1 (1979)	18 250	24 750	25 000	32 000	6 750 (0,73)	7 250 (0,77)
Cohorte 2 (1984)	17 000	23 500	25 500	32 750	8 500 (0,67)	9 250 (0,72)
Cohorte 3 (1989)	17 000	21 750	25 000	32 250	8 000 (0,68)	10 500 (0,67)
Cohorte 4 (1993)	16 000	21 500	24 750	33 000	8 750 (0,65)	11 500 (0,65)
Une décennie plus tard						
Hommes						
Cohorte 1 (1989)	35 250	38 500	53 500	57 000	22 500 (0,66)	19 500 (0,68)
Cohorte 2 (1993)	32 500	37 250	46 500	52 000	19 500 (0,70)	14 750 (0,72)
Femmes						
Cohorte 1 (1989)	20 500	26 000	35 500	42 000	15 000 (0,58)	16 000 (0,62)
Cohorte 2 (1993)	18 500	24 500	32 250	41 250	13 750 (0,57)	16 000 (0,59)

Source : Crompton, 1995.

TABLEAU 6.4

TAUX DE CHÔMAGE CHEZ LES DIPLÔMÉS DU SECONDAIRE ET LES DIPLÔMÉS UNIVERSITAIRES, SELON LA COHORTE

	Hommes %			Femmes %		
	Secondaire	Université	Différence	Secondaire	Université	Différence
Cohorte âgée de 25 à 29 ans						
1979	6,5	4,1	2,4	9,4	5,7	3,7
1984	12,6	6,1	6,5	12,6	7,5	5,1
1989	8,5	4,1	4,4	10,3	5,1	5,2
1993	15,0	6,8	8,2	13,9	7,1	6,8
Cohorte âgée de 35 à 39 ans						
1989	6,4	3,0	3,4	7,5	4,3	3,2
1993	10,9	5,5	5,4	10,5	6,2	4,3

Source : Crompton, 1995.

6.1.3 Comparaison des niveaux de scolarité en 1991 : les études sont-elles rentables?

Compte tenu des bénéfices décroissants qu'on tire aujourd'hui de l'éducation, les travailleurs fortement scolarisés gagnent-ils néanmoins un revenu supérieur à celui de leurs homologues moins scolarisés? Un examen des données du Recensement de 1991 sur le revenu annuel moyen selon le niveau de scolarité en 1990 indique une relation linéaire entre le revenu et le niveau de scolarité (tableau 6.5). Nous utilisons le revenu moyen des titulaires d'un baccalauréat à titre de référence pour les comparaisons. Les Canadiens ne possédant aucun diplôme (décrocheurs de l'école secondaire) avaient le revenu le plus faible, celui-ci ne représentant que les deux tiers du revenu de référence. Le revenu de chaque groupe ultérieur s'approchait du revenu de référence, et les groupes ayant un niveau de scolarité supérieur à celui du baccalauréat avaient une rémunération plus élevée que celle des bacheliers. Les diplômés des professions libérales, comme les médecins et les avocats, jouissaient du revenu le plus élevé, lequel était de 1,6 fois supérieur à celui des bacheliers et de 2,4 fois supérieur à celui des décrocheurs du secondaire. La leçon immédiate qu'on peut tirer de ces données est que le niveau de scolarité atteint engendre des avantages économiques de plus en plus élevés chaque fois qu'on gravit un palier dans le système de scolarité.

Tableau 6.5

Revenu moyen, selon le niveau de scolarité, avec utilisation du baccalauréat ès arts comme valeur de référence, 1990

	Revenu moyen $	Écart par rapport à la moyenne des bacheliers ès arts $	Écart net[1] $
Pas de diplôme, de certificat ou de grade	27 253,2	−13 757,5	−9 580,7
Diplôme d'études secondaires	29 151,5	−11 859,2	−6 970,4
Certificat ou diplôme d'aptitude professionnelle	31 726,0	−9 284,7	−6 305,9
Certificat ou diplôme d'études collégiales	32 394,3	−8 616,4	−5 138,7
Certificat d'études universitaires avant le baccalauréat	36 007,5	−5 003,2	−3 177,2
Baccalauréat	41 010,7	0	0
Certificat d'études universitaires après le baccalauréat	44 819,5	3 808,8	22 238,0
Diplôme de compétence professionnelle	65 107,0	24 096,3	23 525,7
Maîtrise et doctorat	51 709,1	10 698,4	6 289,9

1. Valeurs dérivées des coefficients de régression multiple; voir l'explication dans le corps du texte.

Source : Recensement du Canada de 1991.

Il nous faut cependant nuancer cette conclusion, puisque ces avantages différentiels peuvent refléter en partie les différentes compositions sociales des groupes de travailleurs ayant atteint différents niveaux de scolarité. Comme nous l'avons vu dans les chapitres précédents, des personnes de divers types atteignent des niveaux de scolarité différents et étudient dans des domaines différents. Par exemple, le pourcentage d'hommes et l'âge risquent d'être plus élevés chez les travailleurs qui ont un diplôme de compétence professionnelle ou un doctorat que chez ceux qui ont un baccalauréat. Les décrocheurs du secondaire ont tendance à être plus âgés, à travailler dans des secteurs où les salaires sont moindres et où les emplois à temps partiel et saisonniers sont plus nombreux, ainsi qu'à être originaires de régions comme les provinces de l'Atlantique. Étant donné que les femmes ont un revenu inférieur à celui des hommes, que les plus jeunes travailleurs ont un revenu inférieur à celui des travailleurs plus âgés et que les résidents des provinces de l'Atlantique ont un revenu inférieur à celui des résidents de l'Ontario et de la Colombie-Britannique, une partie des écarts salariaux en fonction du niveau de scolarité peut être attribuable au sexe, à l'âge, à la région ou au secteur d'activité. Ainsi, nous nous intéresserons à l'« effet net » de l'éducation, c'est-à-dire aux bénéfices purs tirés de l'éducation une fois ces différences dans la composition sociale neutralisées.

Afin de déterminer l'effet net de l'éducation, nous avons calculé une équation de régression multiple pour le revenu, les niveaux de scolarité étant nos principales variables indépendantes (et les titulaires de baccalauréat nous servant de catégorie de référence). Nous nous intéressons aux coefficients partiels du niveau de scolarité, une fois neutralisées les variables de l'âge, du sexe, de la région, de l'origine ethnique, du nombre d'heures et de semaines travaillées, du secteur d'activité et de la profession. Dans la colonne de droite du tableau 6.5, nous présentons le bénéfice net estimé du niveau de scolarité, sous forme de coefficients partiels de régression qui représentent, pour chaque niveau de scolarité atteint, l'écart par rapport au revenu moyen de la catégorie des bacheliers. Nous comparerons ces résultats à ceux de l'« écart total » — la colonne du milieu — calculés sans neutralisation.

Même si toutes les valeurs de l'écart net sont inférieures à celles de l'écart total, les différences entre les niveaux de scolarité atteints continuent d'être considérables et le classement par rang demeure le même. Par exemple, l'écart net entre les titulaires d'un baccalauréat et les décrocheurs du secondaire s'élève à près de 10 000 $. Les diplômés du secondaire gagnent près de 7 000 $ de moins et ceux du collégial gagnent 5 000 $ de moins que les membres de la catégorie de référence. L'avantage de l'obtention d'un diplôme de compétence professionnelle demeure frappant : les membres de ces professions gagnent près de 24 000 $ de plus que les bacheliers, une fois tous les autres facteurs neutralisés. Dans l'ensemble, ces calculs laissent penser que les diplômes engendrent un important « avantage pur » sur le marché du travail, peu importe les différences dans les types de gens qui obtiennent ces diplômes ou les grandes catégories de métiers et de secteurs d'activité où ils travaillent.

6.1.4 Comparaison des niveaux de scolarité en fonction du temps : des écarts grandissants?

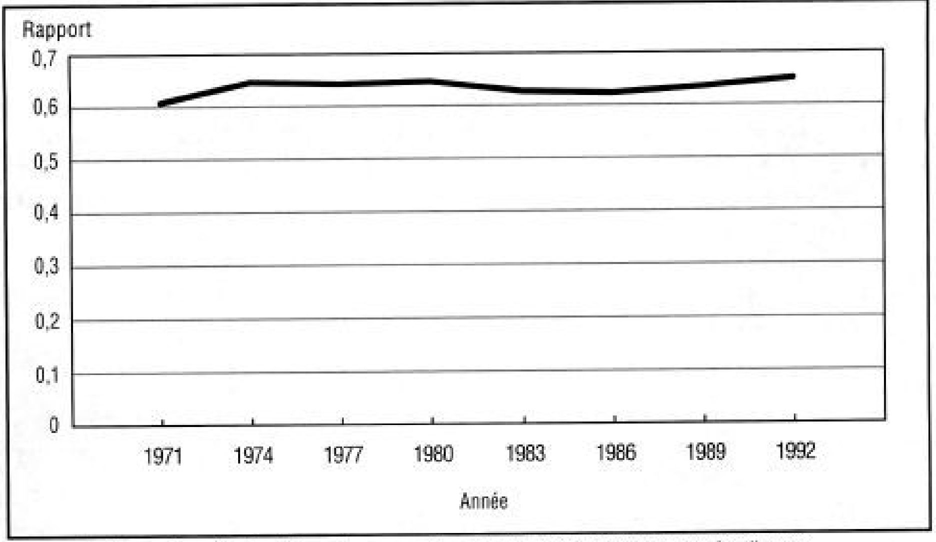
Compte tenu de ces disparités marquées dans le revenu selon le niveau de scolarité, dispose-t-on de données indiquant que les inégalités se sont accentuées au fil des ans? Pour répondre à cette question, revenons aux données sur les cohortes de diplômés universitaires et de diplômés du secondaire.

Entre 1979 et 1993, les écarts dans le revenu entre les diplômés du secondaire et les diplômés universitaires ont fluctué chez les hommes de 25 à 29 ans (voir, dans les deux dernières colonnes du tableau 6.3, les écarts en dollars constants et les rapports du revenu connexes). Les différences exprimées en dollars ont peu changé chez les hommes dans l'une ou l'autre des catégories présentées. Chez les femmes, dans la catégorie « Ensemble des travailleurs », l'écart s'est accentué entre 1979 et 1984 uniquement et est demeuré à peu près constant par la suite. Pour les femmes travaillant à temps plein et toute l'année, la disparité s'est régulièrement accrue d'une cohorte à l'autre sur les quatre cohortes, augmentant, au total, de 4 250 $. Dans cette catégorie, le rapport entre le revenu des diplômées du secondaire et celui des diplômées universitaires est passé de 0,77 en 1979 à 0,65 en 1993. Ces données indiquent dans une certaine mesure que l'écart entre le revenu des diplômés universitaires et celui des diplômés du secondaire s'accroît chez les femmes[3].

La comparaison du niveau de revenu des diplômés du collégial et des diplômés universitaires peut aussi nous aider à évaluer les avantages économiques de l'éducation (figure 6.1). Entre 1971 et 1992, les diplômés universitaires ont touché un revenu supérieur tous les ans, mais le rapport entre le revenu médian des diplômés du collégial et le revenu médian des diplômés universitaires a fluctué sans guère présenter de tendance discernable. Lorsqu'on calcule des rapports différents pour les hommes et pour les femmes (figure 6.2), on ne décèle toujours pas de tendance perceptible. En dépit de maintes fluctuations, les rapports applicables aux hommes et aux femmes en 1994 sont presque identiques à ceux de 1971. Le rapport des hommes est supérieur à celui des femmes pour la plupart des années, particulièrement entre 1987 et 1994, ce qui indique que l'écart entre les travailleurs diplômés de l'université et ceux diplômés du collégial est plus important chez les femmes (à propos de la disparité salariale entre les hommes et les femmes, voir aussi Guppy, 1989; Wannell, 1990; Wannell et Caron, 1995).

Figure 6.1

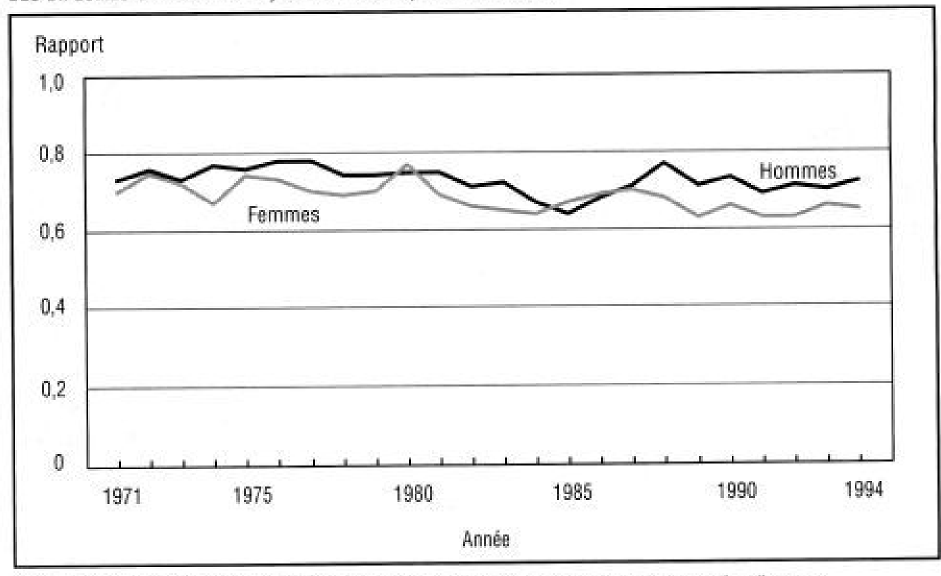
Rapport entre le revenu médian des diplômés de collège communautaire et le revenu médian des diplômés universitaires, 1971 à 1992



Source : Statistique Canada, *Répartition du revenu au Canada selon la taille du revenu*, années diverses.

Figure 6.2

Rapport entre le revenu médian des diplômés de collège communautaire et le revenu médian des diplômés universitaires, selon le sexe, 1971 à 1994

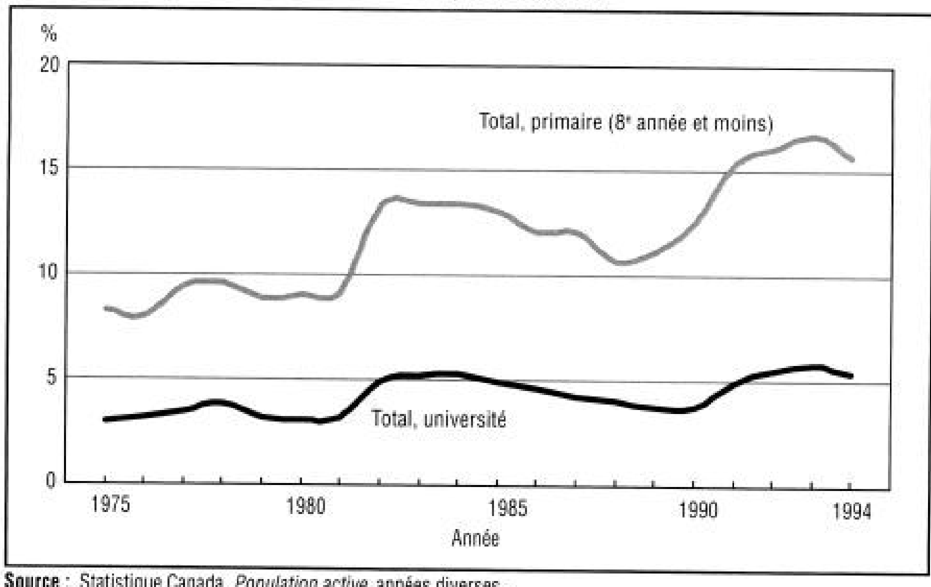


Source : Statistique Canada, *Répartition du revenu au Canada selon la taille du revenu*, années diverses.

Nous sommes aussi intéressés à déterminer si le chômage est lié au niveau de scolarité et si nous décelons dans ce domaine des tendances au fil des ans. Entre 1975 et 1995, le taux de chômage des personnes ayant fait des études universitaires a été systématiquement plus faible que celui des personnes n'ayant obtenu qu'une éducation au primaire (figure 6.3). Cette tendance était particulièrement manifeste au cours des années 90. Si l'on compare le taux de chômage des diplômés du secondaire, du collégial et de l'université, ce taux était le plus faible chez les diplômés universitaires, hommes et femmes, pour toutes les années. Il était le plus élevé chez les diplômés du secondaire (figures 6.4 et 6.5). L'écart entre le taux de chômage des trois groupes de diplômés est moindre depuis le point culminant de la récession du début des années 80, et le taux des diplômés du secondaire s'est rapproché de celui des diplômés du collégial et de l'université, bien que la différence entre ces deux derniers groupes se soit quelque peu accentuée depuis 1990. Il semble donc que la récession du début des années 90 ait eu le plus d'effets négatifs sur les diplômés du collégial.

Figure 6.3

Taux de chômage, selon le niveau de scolarité, 1975 à 1994

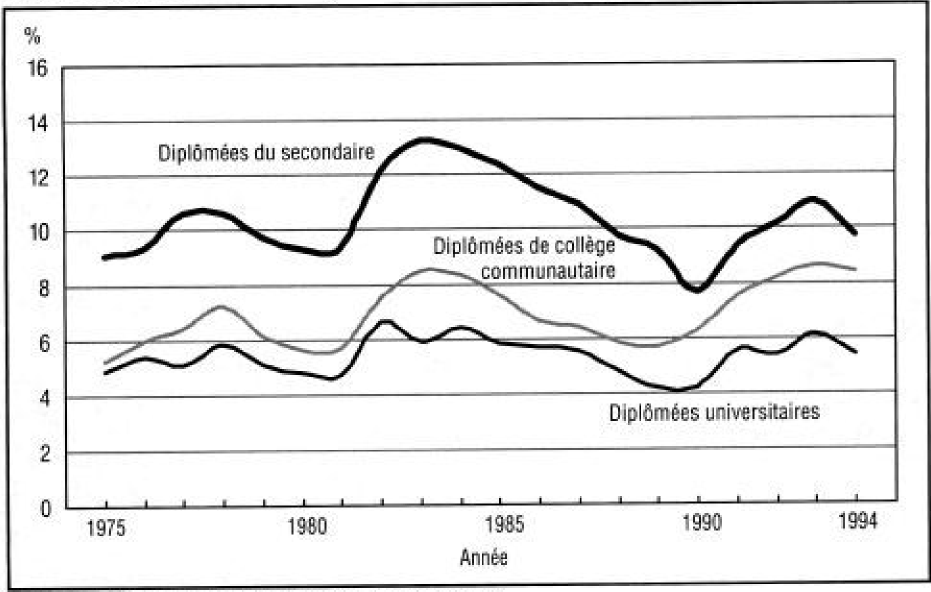


Source : Statistique Canada, *Population active*, années diverses.

Les comparaisons entre les cohortes de diplômés du secondaire et de diplômés universitaires constituent une autre façon d'examiner le lien entre le chômage et le niveau de scolarité. Les données sur le taux de chômage de quatre cohortes âgées de 25 à 29 ans et de deux cohortes âgées de 35 à 39 ans montrent que, compte tenu des fluctuations et de l'augmentation nette du taux de chômage, l'écart entre les diplômés du secondaire et les diplômés universitaires s'est clairement accentué tant chez les hommes que chez les femmes sur l'ensemble des cohortes (tableau 6.4). Les deux colonnes « Différence » du tableau montrent qu'en dépit d'une fluctuation des écarts, le résultat net est le suivant : entre 1979 et 1993, le taux de chômage des diplômés du secondaire s'est élevé à un rythme plus rapide que celui des diplômés universitaires.

Figure 6.4

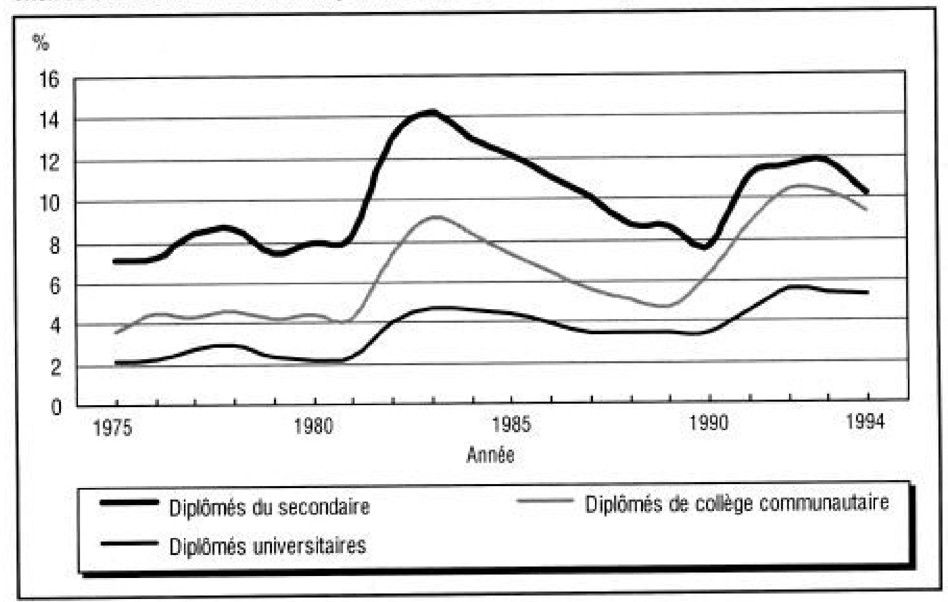
Taux de chômage chez les femmes, selon le niveau de scolarité, 1975 à 1994



Source : Statistique Canada, *Population active*, années diverses.

Figure 6.5

Taux de chômage chez les hommes, selon le niveau de scolarité, 1975 à 1994



Source : Statistique Canada, *Population active*, années diverses.

6.1.5 Les bénéfices de l'éducation sur l'ensemble de la vie

L'expérience rapporte sur le marché du travail. En général, à mesure que les travailleurs vieillissent et accumulent de l'expérience, leur revenu s'accroît. Mais quels sont les effets de l'éducation? L'écart entre les Canadiens qui ont des niveaux de scolarité différents s'accroît-il ou diminue-t-il au cours de leur carrière? Les études façonnent-elles les gains d'une personne au cours de sa vie? Afin d'examiner les répercussions de l'éducation sur le profil des gains, nous ferons appel à deux sources de données : un suivi après 10 ans de deux cohortes récentes de diplômés du secondaire et de diplômés universitaires, et les gains en 1990 de travailleurs ayant atteint des niveaux de scolarité différents dans trois groupes d'âge.

Tous les groupes ayant fait l'objet d'un suivi après 10 ans ont vu leur revenu réel augmenter pendant la période étudiée (tableau 6.3). Cependant, l'écart entre les diplômés du secondaire et les diplômés universitaires dans la première cohorte, âgée de 25 à 29 ans en 1979, s'était radicalement accru une fois que la cohorte avait atteint l'âge de 35 à 39 ans en 1989. Chez les hommes qui travaillaient à temps plein et toute l'année (voir les colonnes pertinentes du tableau 6.3), l'écart était passé de 9 750 $ en 1979 à 19 500 $ en 1989. Par conséquent, le rapport entre le revenu des diplômés du secondaire et celui des diplômés universitaires était de 0,78 en 1979, mais uniquement de 0,68 une décennie plus tard. Chez les femmes travaillant à temps plein et toute l'année (voir de nouveau les colonnes pertinentes au tableau 6.3), l'écart est passé de 7 250 $ à 16 000 $ sur 10 ans, ce qui a fait chuter le rapport de 0,77 à 0,62.

La deuxième cohorte du tableau 6.3 (diplômés de 25 à 29 ans en 1984 et de 34 à 38 ans en 1993) présente des tendances analogues : un écart plus grand et un rapport des gains plus faible avec le temps dans tous les groupes. Les disparités étaient cependant relativement moindres dans cette cohorte, particulièrement chez les hommes travaillant à temps plein et toute l'année. Dans leur cas, l'écart s'est accru de 7 250 $ et le rapport a chuté de 0,09, passant de 0,81 à 0,72. Chez les femmes travaillant à temps plein et toute l'année, l'écart s'est accentué, passant de 9 250 $ à 16 000 $, ce qui a ramené le rapport de 0,72 à 0,59. Dans l'ensemble, ces données sur les cohortes indiquent qu'entre les fourchettes d'âges de 25 à 29 ans et de 34 à 38 ans, les diplômés universitaires obtiennent de plus importantes augmentations de salaire que les diplômés du secondaire.

Passons maintenant aux données du Recensement de 1991 pour comparer le revenu, en 1990, de travailleurs ayant atteint une gamme plus vaste de niveaux de scolarité dans trois grands groupes d'âge. Ces données illustrent indirectement les effets de l'éducation sur la relation âge-revenu et donnent un aperçu des profils des gains sur l'ensemble de la vie qui sont associés avec divers niveaux de scolarité. Nous utilisons le revenu annuel moyen des titulaires de baccalauréat comme valeur de référence, à laquelle nous comparons le revenu des travailleurs ayant d'autres antécédents scolaires (tableaux 6.6 et 6.7). On constate que la même relation monotone se maintient dans presque toutes les catégories d'âge, tant pour les hommes que pour les femmes. À tout âge, les travailleurs ayant un niveau de scolarité plus élevé touchent un revenu supérieur. La plage de rapports du revenu est plus extrême dans le cas des femmes, ce qui indique que le revenu de celles-ci est davantage différencié selon le niveau de scolarité. Ce phénomène est particulièrement apparent lorsqu'on compare, par exemple, le revenu des femmes ayant décroché de l'école secondaire à celui des femmes qui exercent une profession libérale. La hiérarchie plus prononcée des revenus qu'on observe dans les groupes plus âgés est cependant plus significative[4].

Dans le groupe des travailleurs de 25 à 34 ans, la répartition des salaires est relativement comprimée, sans doute en grande partie parce que les travailleurs plus scolarisés ont accumulé relativement moins d'années d'expérience sur le marché du travail et que leur éducation n'a pas encore engendré d'avantages considérables. Cependant, chez les Canadiens plus âgés, le rapport du revenu des travailleurs moins scolarisés chute, tandis que celui des travailleurs plus scolarisés s'accroît, ce qui indique que l'effet du niveau de scolarité sur le revenu s'accentue avec le temps.

Tableau 6.6

Gains annuels moyens tirés d'un travail à temps plein chez les hommes, selon le niveau de scolarité et le groupe d'âge, avec utilisation du baccalauréat ès arts comme valeur de référence (100 %), 1990

	Groupe d'âge					
	25 à 34 ans		35 à 44 ans		45 à 54 ans	
Niveau de scolarité le plus élevé	$	%	$	%	$	%
Pas de diplôme, de certificat ou de grade	25 420	68	30 900	62	32 890	58
Diplôme d'études secondaires	29 180	78	37 160	74	41 360	73
Certificat ou diplôme d'aptitude professionnelle	31 080	83	36 865	74	40 020	70
Certificat ou diplôme d'études collégiales	33 000	88	41 560	83	45 745	80
Certificat d'études universitaires avant le baccalauréat	33 625	90	42 965	86	50 435	89
Baccalauréat	**37 332**	**100**	**50 135**	**100**	**56 860**	**100**
Certificat d'études universitaires après le baccalauréat	38 725	104	51 460	103	57 680	101
Diplôme de compétence professionnelle (M.D., L.L.B.)	50 540	135	70 490	141	86 010	151
Maîtrise	42 175	113	55 995	112	61 200	108
Doctorat acquis	42 160	113	54 390	108	68 020	120
Moyenne générale	**30 830**	**83**	**39 495**	**79**	**42 530**	**75**

Source : Recensement du Canada de 1991.

Tableau 6.7

Gains annuels moyens tirés d'un travail à temps plein chez les femmes, selon le niveau de scolarité et le groupe d'âge, avec utilisation du baccalauréat ès arts comme valeur de référence (100 %), 1990

	Groupe d'âge					
	25 à 34 ans		35 à 44 ans		45 à 54 ans	
Niveau de scolarité le plus élevé	$	%	$	%	$	%
Pas de diplôme, de certificat ou de grade	17 350	58	19 405	52	19 725	50
Diplôme d'études secondaires	21 140	71	23 950	64	24 475	62
Certificat ou diplôme d'aptitude professionnelle	19 965	67	22 905	61	23 640	61
Certificat ou diplôme d'études collégiales	24 340	82	27 575	73	27 980	71
Certificat d'études universitaires avant le baccalauréat	26 515	89	31 195	83	32 560	83
Baccalauréat	**29 790**	**100**	**37 545**	**100**	**39 295**	**100**
Certificat d'études universitaires après le baccalauréat	32 210	108	41 265	110	44 090	112
Diplôme de compétence professionnelle (M.D., L.L.B.)	44 180	148	60 630	161	63 025	160
Maîtrise	34 005	114	44 535	119	47 865	122
Doctorat acquis	37 200	125	48 550	129	52 855	135
Moyenne générale	**23 115**	**78**	**26 665**	**71**	**26 335**	**67**

Source : Recensement du Canada de 1991.

6.1.6 Les domaines d'études : les bénéfices variables d'un grade universitaire

La non-différenciation des diplômés qui ont étudié dans les domaines des affaires, du droit ou des arts généraux peut camoufler d'énormes disparités dans les transitions du milieu scolaire à la vie professionnelle. Dans la présente section, nous nous servirons des mêmes données du Recensement de 1991 pour examiner les variations chez les titulaires de baccalauréat en fonction du domaine d'études, en utilisant comme valeur de référence le revenu moyen des bacheliers.

Il y a des écarts manifestes entre les domaines d'études, bien qu'ils ne soient pas aussi considérables que les différences entre les niveaux de scolarité. Dans tous les groupes d'âge, chez les hommes et chez les femmes, les diplômés des disciplines générales (sciences humaines, sciences sociales et sciences non spécialisées) ont un revenu inférieur à la moyenne, tandis que les diplômés des programmes spécialisés (par exemple génie, médecine et droit) ont un revenu plus élevé que la moyenne (tableaux 6.8 et 6.9).

Tableau 6.8

Gains annuels moyens tirés d'un travail à temps plein chez les hommes, selon le domaine d'études et le groupe d'âge, avec utilisation du baccalauréat ès arts comme valeur de référence (100 %), 1990

	Groupe d'âge					
	25 à 34 ans		36 à 44 ans		45 à 54 ans	
Niveau de scolarité le plus élevé	$	%	$	%	$	%
Baccalauréat	**37 332**	**100**	**50 135**	**100**	**56 860**	**100**
Éducation	32 200	86	44 195	88	47 495	84
Beaux-arts et arts appliqués	24 885	67	36 325	72	49 880	88
Sciences humaines	30 800	83	43 675	87	50 390	89
Sciences sociales	36 140	97	50 625	101	59 310	104
Commerce	37 965	102	52 820	105	61 140	108
Agriculture et biologie	33 600	90	44 065	88	47 885	84
Génie	42 275	113	55 900	111	65 890	116
Sciences infirmières	..	...	40 210	80	..	...
Autres professions de la santé	39 465	106	46 050	92	54 575	96
Mathématiques et sciences physiques	39 320	105	53 710	107	57 245	101
Diplôme de compétence professionnelle (M.D., L.L.B.)	**50 540**	**135**	**70 490**	**141**	**86 010**	**151**

.. Nombres indisponibles.

... Nombres n'ayant pas lieu de figurer.

Source : Recensement du Canada de 1991.

Tableau 6.9

Gains annuels moyens tirés d'un travail à temps plein chez les femmes, selon le domaine d'études et le groupe d'âge, avec utilisation du baccalauréat ès arts comme valeur de référence (100 %), 1990

	Groupe d'âge					
	25 à 34 ans		35 à 44 ans		45 à 54 ans	
Niveau de scolarité le plus élevé	$	%	$	%	$	%
Baccalauréat	**29 790**	**100**	**37 545**	**100**	**39 295**	**100**
Éducation	29 200	98	37 560	100	39 135	100
Beaux-arts et arts appliqués	23 660	79	33 215	88	35 385	90
Sciences humaines	26 180	88	36 720	98	38 060	97
Sciences sociales	27 845	93	38 050	101	41 290	105
Commerce	32 460	109	38 445	102	38 765	99
Agriculture et biologie	28 220	95	32 405	86	36 860	94
Génie	35 180	118	40 585	108	...	...
Sciences infirmières	32 735	110	38 005	101	40 955	104
Autres professions de la santé	33 140	111	39 770	106	44 710	114
Mathématiques et sciences physiques	34 630	116	42 225	112	35 585	91
Diplôme de compétence professionnelle (M.D., L.L.B.)	**44 160**	**148**	**60 630**	**161**	**63 825**	**160**

... Nombres n'ayant pas lieu de figurer.

Source : Recensement du Canada de 1991.

Ces écarts, cependant, n'augmentent pas avec l'âge; en fait, la tendance est dans une large mesure l'inverse de celle des niveaux de scolarité. Dans les groupes plus âgés, chez les hommes et les femmes, les différences entre les domaines d'études ont tendance à s'atténuer. Les diplômés en sciences humaines et en sciences sociales, par exemple, s'en tirent mieux et leur situation relative s'améliore avec l'âge. Leur revenu est inférieur à la moyenne dans le groupe des 25 à 34 ans, mais se situe près ou au-dessus de la moyenne dans le groupe des 45 à 54 ans. Font exception à cette tendance générale les diplômés des professions libérales (p. ex. les médecins ou les avocats), dont le revenu relatif s'accroît avec le temps. Toutefois, si l'on exclut ce groupe, la structure des revenus dans l'ensemble des domaines tend à se contracter dans les catégories de travailleurs plus âgés. Chez les femmes, par exemple, la différence entre le domaine le mieux rétribué et le domaine le moins bien rétribué est approximativement de 11 500 $ dans le groupe d'âge le plus jeune, mais de 9 300 $ dans le groupe le plus âgé. Chez les hommes, la différence entre le domaine le plus lucratif et le domaine le moins lucratif, si l'on exclut les professions libérales, demeure approximativement la même en dollars d'un groupe d'âge à l'autre, passant d'environ 17 400 $ chez les plus jeunes à environ 18 400 $ chez les plus âgés. Cependant, le rapport entre le revenu le plus faible et le revenu le plus élevé a changé d'un groupe d'âge à l'autre au cours de cette période, passant de 59 % à 72 %, ce qui indique que l'écart dans le revenu diminue avec l'âge.

Ces données laissent penser que de nombreux Canadiens diplômés dans des disciplines générales amorcent leur carrière dans des postes moins bien rétribués, mais rattrapent partiellement ou parfois surpassent avec le temps les diplômés des autres domaines[5]. Cette tendance met en évidence les différences entre les marchés du travail auxquels accèdent les généralistes et les spécialistes. Les généralistes n'ont pas reçu une formation axée sur l'exercice d'un emploi particulier et ne disposent pas des réseaux professionnels qui existent dans des domaines comme le droit et le génie. Par conséquent, les généralistes mettent plus de temps à acquérir de l'expérience et à trouver de bons emplois conformes à leurs aptitudes et à leurs intérêts. Lorsqu'ils obtiennent de tels emplois, l'écart salarial commence à se rétrécir[6].

6.1.7 Les bénéfices de l'éducation : différences entre les sexes

Dans le chapitre d'introduction, nous faisions une distinction clé entre l'« exposition » à l'éducation et les avantages réels engendrés par la scolarisation. C'est dans l'examen des liens entre le sexe et les gains que ce facteur est le plus mis en évidence. Historiquement, les femmes ont touché un revenu de beaucoup inférieur à celui des hommes; or, comme nous l'avons vu dans les chapitres précédents, les femmes ont maintenant à bien des égards dépassé les hommes sur le plan du niveau de scolarité atteint. En dépit de ce phénomène, le revenu moyen des hommes continue d'être sensiblement supérieur à celui des femmes. Si l'on neutralise le nombre d'heures travaillées, le revenu des femmes représente entre 75 % et 85 % du revenu moyen des hommes. Une bonne part de cet écart peut être attribuable à la relative fixité du revenu des femmes au cours de leur vie, qui accentue les différences selon le sexe avec l'âge (Gunderson et Riddell, 1991). Dans la présente section, nous examinerons comment le niveau de scolarité influe sur le salaire des hommes et des femmes. L'écart entre les sexes est-il plus grand ou plus petit chez les Canadiens qui sont très ou peu scolarisés? Comment les études façonnent-elles l'évolution du revenu des hommes comparativement à celui des femmes?

Une façon générale d'examiner les différences dans les bénéfices de l'éducation selon le sexe consiste à déterminer si un écart salarial persiste après qu'on a tenu compte du niveau de scolarité, de l'âge et des autres variables pertinentes. Nous avons procédé à une analyse de régression du revenu gagné en 1990 en fonction de diverses variables, y compris le sexe et le niveau de scolarité, pour déterminer l'ampleur du coefficient partiel relatif au sexe une fois le niveau de scolarité et les autres variables pertinentes neutralisés (les calculs ne sont pas présentés). Nous évaluons qu'en moyenne, les femmes canadiennes ont gagné en 1990 près de 8 700 $ de moins que les hommes canadiens après neutralisation de ces variables clés. À un niveau général, donc, le sexe est manifestement un important facteur déterminant du revenu, indépendamment du niveau de scolarité. Afin d'examiner de plus près les avantages de l'éducation pour chacun des deux sexes, nous comparerons à présent le revenu des hommes et des femmes ayant le même niveau de scolarité.

Si l'on revient aux données sur les cohortes présentées précédemment, on observe que dans les cohortes récentes de diplômés du secondaire et de diplômés universitaires de 25 à 29 ans, les hommes gagnent clairement un revenu plus élevé que les femmes (tableau 6.10). Si l'on examine la tendance en fonction du temps, on constate que l'écart salarial s'amenuise, particulièrement entre les hommes et les femmes qui possèdent un grade universitaire. Par exemple, en 1979, les femmes ayant fait des études universitaires ne gagnaient que 71 % du revenu des hommes, ce qui se traduisait par un écart considérable de 13 000 $. Cette différence a par la suite diminué d'une cohorte à l'autre. En 1993, le revenu des femmes correspondait à 90 % de celui des hommes, et l'écart salarial avait été ramené à 3 750 $. Cette tendance est sans doute largement attribuable à l'augmentation continue du nombre de femmes étudiant dans des domaines non traditionnels tels que les affaires, comme l'illustre le tableau 6.2. Ce rétrécissement de l'écart salarial entre les hommes et les femmes chez les récents diplômés universitaires fait écho aux conclusions de l'Enquête nationale auprès des diplômés (Davies, Mosher et O'Grady, 1996).

Étant donné la disparité salariale moindre dans les cohortes plus jeunes, le niveau de scolarité semble-t-il interagir avec l'âge pour engendrer une évolution différente des gains chez les femmes et chez les hommes? Pour répondre à cette question, nous avons calculé les écarts entre les hommes et les femmes à partir des données présentées aux tableaux 6.6 et 6.7. Nous avons constaté que l'écart moyen sur l'ensemble des niveaux de scolarité s'accroît entre le groupe des 25 à 34 ans et les groupes des 35 à 44 ans et des 45 à 54 ans. La différence moyenne entre les gains des hommes et ceux des femmes passe d'environ 7 700 $ à 12 800 $, puis à 16 200 $. Cela indique clairement que la différence dans les revenus s'accroît avec l'âge. De plus, comme le montre le tableau 6.7, cet écart salarial croissant peut être attribué au fait que le profil du revenu des femmes est relativement plat. Leur revenu moyen général n'augmente pas entre le groupe des 35 à 44 ans et celui des 45 à 54 ans (en fait, il diminue légèrement). À l'opposé, le revenu moyen des hommes s'accroît nettement d'une catégorie d'âge à l'autre (tableau 6.6).

Tableau 6.10

Écart entre le revenu des hommes et le revenu des femmes chez les travailleurs à temps plein, toute l'année, en dollars constants de 1993, selon le niveau de scolarité et la cohorte

	Diplômés du secondaire	Diplômés universitaires
25 à 29 ans		
Cohorte 1 (1979)	10 500 (0,70)	13 000 (0,71)
Cohorte 2 (1984)	9 500 (0,71)	7 750 (0,81)
Cohorte 3 (1989)	10 000 (0,69)	4 500 (0,88)
Cohorte 4 (1993)	7 500 (0,74)	3 750 (0,90)
Une décennie plus tard		
Cohorte 1 (1989)	12 500 (0,68)	15 000 (0,74)
Cohorte 2 (1993)	12 750 (0,66)	10 750 (0,79)

Note : Les valeurs entre parenthèses représentent le rapport entre le revenu des diplômés du secondaire et le revenu des diplômés universitaires.

Source : Crompton, 1995.

Comment le profil des gains interagit-il avec le niveau de scolarité? Les données indiquent que ce profil est plus accentué pour les femmes ayant fait des études postsecondaires que pour les femmes moins scolarisées (tableau 6.7). Par exemple, le revenu s'accroît systématiquement du groupe le plus jeune au groupe le plus âgé : de 2 400 $ pour les femmes n'ayant aucun diplôme, de 3 300 $ pour les femmes ayant un diplôme d'études secondaires et de 3 900 $ pour les femmes ayant un certificat d'aptitude professionnelle. Cependant, pour chacun de ces niveaux de scolarité, l'augmentation du revenu est minime entre le groupe des 35 à 44 ans et celui des 45 à 54 ans. Chez les femmes qui possèdent un grade universitaire, la situation est tout autre. Le revenu s'accroît régulièrement du groupe le plus jeune au groupe le plus âgé, depuis une augmentation d'environ 9 500 $ pour les femmes ayant un baccalauréat jusqu'à une augmentation de près de 18 800 $ pour celles qui ont obtenu un diplôme de compétence professionnelle. Par surcroît, dans tous les groupes à l'échelon universitaire, il y a des augmentations notables entre le groupe d'âge intermédiaire et le groupe plus âgé.

La leçon immédiate qu'on peut tirer de ces données est que le profil du revenu des femmes varie considérablement selon le niveau de scolarité, aussi bien en chiffres absolus que sur le plan de l'augmentation d'un groupe d'âge à l'autre. Les femmes qui n'ont pas fait d'études postsecondaires ont un plus faible revenu, qui ne s'accroît pas considérablement au cours de leur vie. Chez les diplômés universitaires, le profil du revenu des femmes tend à ressembler davantage à celui des hommes, en chiffres relatifs aussi bien que sur le plan de l'augmentation avec le temps.

Il est possible d'examiner cette question plus en détail en se reportant aux données tirées du suivi après 10 ans de deux cohortes de diplômés du secondaire et de diplômés universitaires (tableau 6.10). Les données montrent que l'écart salarial entre les hommes et les femmes s'est accru dans les deux cohortes et pour les deux niveaux de scolarité. Ainsi, même dans les cohortes plus récentes, on dispose d'éléments indiquant que le profil du revenu des hommes est plus accentué. Néanmoins, on peut faire la constatation clé suivante : c'est dans la cohorte la plus récente de diplômés universitaires que l'écart salarial est le moins grand.

Dans l'ensemble, les hommes continuent de gagner un revenu supérieur à celui des femmes, peu importe leur niveau de scolarité, les écarts tendent à être légèrement plus faibles dans les cohortes récentes et le profil des gains des femmes qui ont fait des études universitaires a tendance à ressembler à celui des hommes.

Ces constatations nous amènent à poser la question suivante : pourquoi des écarts salariaux persistent-ils entre les sexes même lorsque le niveau de scolarité est identique? Bien que les raisons en soient nombreuses, les domaines d'études différents sont sans doute une cause claire de l'écart salarial. Les hommes et les femmes ne s'inscrivent pas aux mêmes disciplines; les hommes sont proportionnellement plus nombreux à étudier dans des domaines lucratifs comme le génie, tandis que les femmes sont surreprésentées dans des secteurs moins rémunérateurs comme les sciences humaines, l'éducation et les sciences infirmières (tableau 6.2). Les analystes de l'Enquête nationale auprès des diplômés de 1990 ont observé qu'après neutralisation des domaines d'études et des autres variables pertinentes, il n'y avait pas d'écart salarial selon le sexe deux ans après l'obtention du diplôme (cité dans Davies, Mosher et O'Grady, 1996). Même si cela n'exclut pas la possibilité qu'un écart apparaisse durant les années ultérieures sur le marché du travail, cela confirme nos propres observations selon lesquelles les inégalités entre les sexes chez les récents diplômés universitaires s'amenuisent.

Sur le plan du chômage, les fluctuations ont été semblables chez les hommes et chez les femmes entre 1975 et 1994, mais dans le cas des femmes, le taux de chômage était plus élevé et les différences entre les niveaux de scolarité étaient moindres (figures 6.4 et 6.5). Chez les hommes, la différence entre les diplômés du secondaire et les diplômés universitaires variait entre 4 % et 9 %; chez les femmes, elle variait entre 3 % et 8 %.

6.2 LES BÉNÉFICES NON ÉCONOMIQUES DE L'ÉDUCATION

Une plus grande scolarisation engendre également des bénéfices non économiques, dont un statut social plus élevé et un prestige accru, un plus faible taux de morbidité et de mortalité, ainsi que de plus grandes possibilités de suivre des parcours éducatifs différents et plus variés (bien que certains de ces parcours soient sans nul doute liés à des avantages économiques). Ces formes particulières d'enrichissement personnel sont plus difficiles à quantifier que les bénéfices économiques, car on ne dispose pas à leur égard de mesures qui seraient l'équivalent du revenu ou du taux d'emploi. Cependant, les bénéfices qui ont une valeur plus sociétale sont plus faciles à calculer. Par exemple, les niveaux de scolarité plus élevés sont liés à un électorat mieux informé.

Dans la présente section, nous examinerons certains des avantages non économiques qu'engendre une plus grande scolarisation. Day et Devlin (1996) soutiennent que non seulement la propension à faire du bénévolat augmente avec le niveau de scolarité, mais qu'une fois engagés dans un travail bénévole, les citoyens plus scolarisés ont tendance à y consacrer davantage d'heures. En outre, cette relation entre les études supérieures et une activité de bénévolat plus soutenue se maintient même après neutralisation des variables de l'état matrimonial, du sexe, des enfants, du lieu de résidence, de l'état de santé, de la religion, de la langue et du revenu. Le travail bénévole, qu'il soit effectué dans la collectivité (par exemple les entraîneurs des équipes de ligue mineure), au travail (par exemple les représentants de Centraide), à l'église (par exemple les responsables de l'enseignement religieux) ou ailleurs, contribue énormément à la vie canadienne. Ce bénévolat est bien sûr personnellement gratifiant (encore qu'il soit difficile de mesurer cet

avantage subjectif), mais c'est la société dans son ensemble qui en bénéficie le plus. La culture communautaire du Canada moderne repose fondamentalement sur cette base de bénévolat et, avec le déclin de l'État providence consécutif aux restrictions financières, le travail bénévole joue un rôle de plus en plus important. La contribution de l'éducation à ce secteur bénévole de la société canadienne est à la fois impressionnante et importante.

Dans le chapitre d'introduction, nous affirmions qu'une « démocratie valable » nécessite des citoyens éduqués. L'éducation favorise-t-elle, comme le suggère cette affirmation, une participation accrue au processus démocratique? Nous avons tenté de vérifier le bien-fondé de cette assertion en examinant des données tirées de l'étude sur l'élection fédérale de 1993 au Canada[7]. Cinq enquêtes distinctes ont été menées dans le cadre de cette étude, mais nous avons uniquement utilisé les données obtenues auprès de l'échantillon aléatoire de 3 340 Canadiens, recueillies par interview téléphonique entre le 27 octobre et le 21 novembre 1993 (Northrup et Oram, 1994). À titre de mesures de l'engagement politique, nous avons employé trois indicateurs : l'exercice ou non par les répondants de leur droit de vote, le degré d'attention qu'ils accordent aux enjeux politiques et leur participation concrète à des activités politiques. La première mesure a été calculée d'après les réponses des participants à savoir s'ils avaient voté ou non. L'attention accordée à la politique a été mesurée en fonction de la consommation autoévaluée par les répondants des informations politiques diffusées par la télévision, les journaux et la radio. L'activité politique a été mesurée d'après les réponses à deux questions sur le travail effectué pour le compte d'un parti politique au cours de la campagne de 1993 ou sur les discussions que les répondants auraient eues avec d'autres à propos des enjeux politiques pendant la campagne. Avec trois mesures distinctes de l'engagement politique, nous croyons disposer d'une indication valable de trois aspects de la participation politique.

La question clé consistait pour nous à déterminer si l'éducation exerce ou non une influence sur la participation politique, une fois exclus tous les autres facteurs susceptibles d'influer sur l'engagement politique. Nous avons calculé trois équations de régression distinctes, en utilisant nos mesures de l'engagement comme variables dépendantes, en fonction de l'âge, du sexe, de la situation professionnelle, du pays de naissance, de la langue maternelle et de la présence d'enfants à la maison (tableau 6.11). Pour chacun des trois tests, l'éducation avait un effet statistiquement significatif sur la variable dépendante, c'est-à-dire que l'effet de l'éducation sur l'engagement politique est peu susceptible d'être attribuable au hasard. On remarquera en outre que l'éducation est la seule variable à avoir eu un effet statistiquement significatif dans chacun des trois tests. Cela nous porte à penser que le lien entre l'éducation et la politique est clair, c'est-à-dire que les Canadiens plus scolarisés sont davantage engagés politiquement.

Tableau 6.11

Analyse de régression de trois mesures de la participation politique, selon l'âge, le sexe, la situation professionnelle, la langue maternelle, le pays de naissance et la présence d'enfants à la maison, 1993, coefficients non normalisés

	Variables dépendantes		
Variables indépendantes	Vote[1]	Attention à la politique[2]	Participation politique[3]
Éducation	0,008[4]	0,039[4]	0,037[4]
Âge (en années)	0,004[4]	0,001	0,006[4]
Situation professionnelle (1 = travail rémunéré)	−0,016	−0,029	−0,019
Pays de naissance (1 = population autochtone)	0,011	−0,034	−0,038
Langue maternelle (1 = français)	0,018	−0,155[4]	−0,042
Présence d'enfants (1 = enfant de moins de 18 ans à la maison)	0,020	0,047	0,075[4]
Sexe (1 = masculin)	−0,007	0,003	0,095[4]
Revenu (en milliers de dollars)	0,008[4]	0,007[4]	0,006
Constante	0,545	0,392	1,03
R^2	0,042	0,057	0,067
Nombre de cas	**1 495**	**1 494**	**1 495**

1. Le vote est mesuré sous forme de dichotomie (0 = n'a pas voté, 1 = a voté). Les résultats ordinaires des moindres carrés présentés ici sont confirmés par le recours à la régression logistique comme modèle statistique de rechange.
2. L'attention prêtée à la politique représente la somme des réponses à trois questions portant sur la consommation de comptes rendus des médias sur la campagne électorale (télévision, journaux, radio). Les valeurs élevées correspondent à un degré plus élevé d'attention.
3. La participation politique représente la somme des réponses à des questions sur le travail effectué au cours de la campagne électorale et sur les discussions avec d'autres sur les enjeux de la campagne. Les valeurs élevées représentent un niveau plus élevé de participation.
4. Valeurs statistiquement significatives ($p < 0,05$).

Source : Étude sur l'élection fédérale de 1993 au Canada.

En résumé, nous montrons que l'éducation a un effet important et indépendant sur deux aspects distincts, mais importants de la vie canadienne, soit le bénévolat et l'engagement politique. Ces avantages non économiques de l'éducation sont manifestement précieux pour le Canada dans son ensemble et rehaussent la qualité de notre collectivité nationale. Dans une perspective plus générale — et, à cet égard, nous nous aventurons bien au-delà des données que nous avons présentées ici — à mesure que des mouvements sociaux ont surgi autour d'enjeux comme l'environnement et la paix, et que les femmes en sont venues à jouer un rôle de premier plan dans la vie moderne, les effets de l'éducation sont devenus de plus en plus évidents dans la société. Presque invariablement, les dirigeants de ces mouvements comptent parmi les membres les plus scolarisés de notre société. Dans la mesure où les mouvements sociaux en sont venus à rivaliser avec les classes sociales comme moteurs du changement dans le monde moderne (Giddens, 1990), force nous est de conclure que le rôle de l'éducation a aussi gagné en importance.

6.3 CONCLUSION

Est-ce rentable que de poursuivre ses études? Nous répondons à cette question par un « oui » sans équivoque. La scolarisation peut engendrer de multiples avantages économiques, dont des revenus annuels supérieurs et des gains plus élevés au cours de la vie, une plus grande sécurité d'emploi et de revenu, ainsi qu'une plus vaste gamme de possibilités d'avancement. Même si nos données ne nous permettent pas de distinguer les tendances en fonction du temps et sur l'ensemble de la vie, elles laissent penser que les Canadiens plus scolarisés sont aiguillés vers des cheminements de carrière supérieurs, s'accompagnant de meilleurs débouchés et de meilleures chances de promotion. De plus, le rôle de l'éducation dans le succès sur le marché du travail semble prendre de l'ampleur. Les hommes continuent de gagner un revenu supérieur à celui des femmes à tous les niveaux de scolarité, mais les écarts s'amenuisent chez les jeunes Canadiens, particulièrement chez les diplômés universitaires. Les femmes qui ont fait des études universitaires, contrairement à leurs homologues moins scolarisées, ont un profil de revenu qui ressemble de plus en plus à celui des hommes. Nos constatations indiquent que, comparativement aux autres options, les études universitaires constituent une voie d'accès fondamentale à l'égalité entre les sexes. Toutefois, à mesure que la scolarisation de notre société s'accroît, les Canadiens qui ont interrompu leurs études à la fin du secondaire ou avant sont de plus en plus confinés à un maigre revenu et à un fort taux de chômage. De plus en plus, semble-t-il, il faut que nous fassions des études postsecondaires pour tirer des bénéfices de notre marché du travail en évolution.

Même si notre analyse des bénéfices économiques s'est essentiellement effectuée dans le contexte des avantages individuels (par exemple le revenu personnel), il n'y a guère de doute que l'éducation engendre un avantage global pour la plupart des citoyens de la société (Stager, 1996, p. 6; Vaillancourt, 1995). Au-delà de ce cumul des avantages individuels, la scolarisation produit d'autres bénéfices sociétaux sous la forme d'un meilleur leadership, d'une plus grande créativité et d'un progrès technologique accru. En outre, l'efficacité supérieure en gestion et en organisation des personnes plus scolarisées rehausse indirectement la productivité de chacun (Stager, 1996). L'éducation engendre également des bénéfices non économiques pour les particuliers et pour l'ensemble de la collectivité, puisque les citoyens plus scolarisés ont tendance à participer davantage à la vie politique et communautaire.

Notes en fin de chapitre

1. Les auteurs suivants traitent de cette transition du milieu scolaire à la vie professionnelle : Akyeampong, 1990; Ashton, Green et Lowe, 1992; Andres Bellamy, 1993; Clark, 1991; Krahn et Lowe, 1991; Mandell, 1993.

2. Chacun de ces ensembles de données comporte ses forces et ses limites. Le regroupement de travailleurs d'une gamme d'âges très étendue peut masquer les effets de période, par exemple les effets de l'entrée sur le marché du travail à une époque où l'économie est forte ou faible, ou encore les effets de l'augmentation du nombre de diplômés d'études postsecondaires aux époques ultérieures. Les données transversales ne permettent de saisir qu'indirectement les bénéfices de l'éducation au cours d'une vie entière, puisque les travailleurs ne terminent pas tous leurs études à un relativement jeune âge. Les données relatives à des cohortes récentes de travailleurs contribuent à corriger ces problèmes, mais sont dépourvues d'une longue perspective historique.

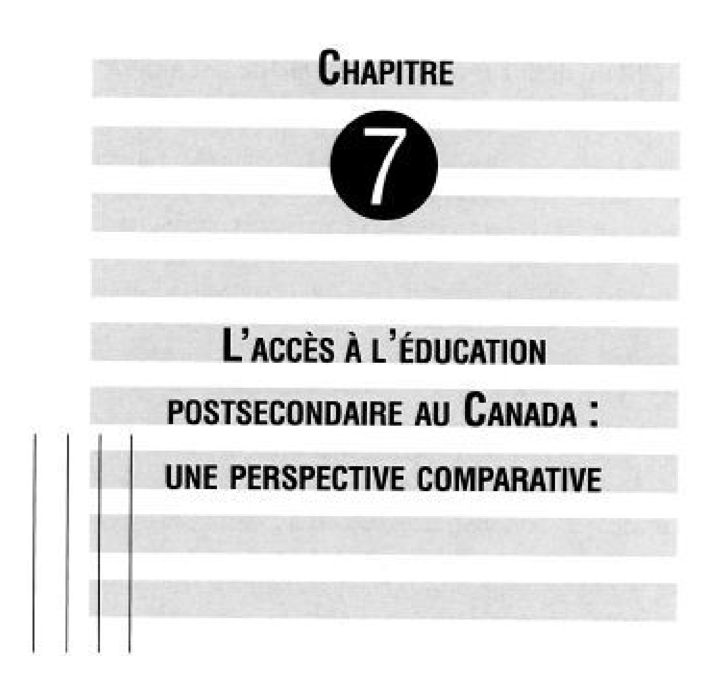
3. Les disparités entre les niveaux de scolarité sont encore plus frappantes si l'on se rappelle que la plupart des titulaires d'un grade universitaire vers la fin de la vingtaine possèdent moins d'années d'expérience de travail que les diplômés du secondaire du même âge. Lorsqu'on maintient constante la variable de l'expérience de travail (c'est-à-dire si l'on compare les deux groupes deux ans après l'obtention du grade), l'écart salarial est plus grand (Allen, 1996, p. 19). En outre, ces données sur les gains sous-estiment la valeur d'un baccalauréat du fait que ce grade permet d'accéder à des programmes d'études supérieures et de formation professionnelle qui offrent des perspectives additionnelles de gains.

4. Il serait possible d'interpréter cette constatation comme correspondant à un effet de période. Il se peut que les avantages différentiels de l'éducation aient été plus considérables au cours des décennies antérieures. Cependant, les données présentées à la section précédente ne corroborent pas généralement cette interprétation.

5. Nous devons rappeler à nouveau que nos données ne permettent pas de faire la distinction entre les effets s'exerçant sur l'ensemble d'une vie et les effets de période. Voici un exemple hypothétique d'effet de période : au cours des décennies antérieures, le domaine d'études avait moins d'importance parce que les débouchés s'offrant aux généralistes étaient plus vastes; mais ces dernières années, avec l'augmentation du nombre de diplômés, les généralistes ont plus de difficulté à trouver des emplois convenables.

6. Des données de suivi dans deux domaines d'études, la sociologie et l'anthropologie, ont également fourni des indications de l'existence de ce processus (Davies, Mosher et O'Grady, 1992).

7. Ces données proviennent de l'Institute for Social Research de l'Université York. L'enquête a été financée par le Conseil de recherches en sciences humaines grâce à des subventions accordées à Richard Johnston, André Blais, Henry Brady, Elisabeth Gidengil et Neil Nevitte. Les analyses et les interprétations présentées ici n'engagent la responsabilité d'aucun de ces organismes ou chercheurs.



CHAPITRE 7

L'ACCÈS À L'ÉDUCATION POSTSECONDAIRE AU CANADA : UNE PERSPECTIVE COMPARATIVE

Le Canada a toujours entretenu d'étroites relations avec d'autres nations, premièrement en tant que colonie britannique et maintenant en tant que voisin nordique de la nation la plus riche du monde. La mondialisation, c'est-à-dire l'interdépendance croissante des États-nations, a toujours joué un rôle prédominant dans notre tissu national. Pourtant, la richesse canadienne s'est de tout temps nourrie à partir de ses ressources, constituant une « économie de produits de première nécessité », selon l'expression de l'historien et économiste Harold Innis. Cette situation commence à changer. Nos ressources naturelles commencent à s'épuiser (p. ex. la morue, les forêts de Douglas taxifoliés), et, rapidement, d'autres régions du monde entreprennent de nous faire concurrence en tant que fournisseurs de ressources naturelles (p. ex. l'Amérique du Sud). Ces enjeux ont incité le Canada et d'autres nations à examiner la notion de société postindustrielle, fondée sur l'idée que le travail intellectuel, et non musculaire, sera la source de la prospérité future. L'éducation prend une place prédominante dans ce débat, comme nous l'avons noté dans notre premier chapitre (Conseil économique du Canada, 1992).

En gardant ces considérations à l'esprit, nous comparerons brièvement le rendement scolaire au Canada à celui d'autres pays, en portant une attention particulière aux États-Unis (on trouvera des données sur les États-Unis dans Kominski et Sutterlin, 1992; Roberts, 1993; Waggoner, 1991). L'évolution transnationale que nous connaissons dans les domaines du commerce, des mouvements migratoires et des communications signifie que les réalisations d'un pays donné doivent maintenant être situées dans un contexte international. Dans l'optique de la mondialisation, nous avons examiné les résultats du Canada en comparaison avec d'autres nations. Est-ce que le niveau absolu de scolarité et le taux de croissance relatif du rendement scolaire au Canada continuent de se comparer à ceux des autres nations?

7.1 COMPARAISON DU RENDEMENT SCOLAIRE ENTRE LE CANADA ET LES ÉTATS-UNIS

Après avoir comparé le Canada avec les États-Unis, Frank Whittingham affirmait, en 1965, que la lacune en matière d'éducation « s'est élargie et a favorisé les États-Unis au cours de la majeure partie du siècle présent » (p. 19). Faisant allusion à cet écart croissant, le Conseil économique du Canada soulignait les résultats relativement médiocres du système scolaire canadien par rapport à celui des États-Unis, notre partenaire commercial le plus important. Le Conseil estimait qu'une des conséquences de cette situation était que « les différences sur le plan de la scolarisation semblent être un important facteur d'explication de l'écart entre les niveaux de vie canadiens et américains » [traduction libre] (1965, p. 74-75). John Porter (1965) faisait la même évaluation dans sa comparaison sociologique du Canada et des États-Unis (voir aussi Bertram, 1967; Comité directeur de la prospérité, 1992; Comité du perfectionnement des ressources humaines, 1991).

Plus tôt au cours du présent siècle, le Canada a essayé de combler ce fossé en recrutant abondamment à l'étranger des personnes hautement qualifiées. En favorisant l'immigration d'ingénieurs, de médecins, d'experts-comptables et d'un grand nombre de personnes hautement scolarisées, le Canada a enregistré, pendant la plus grande partie de ce siècle, un niveau de scolarité des Canadiens nés à l'étranger égal ou supérieur à celui des Canadiens nés au pays. Toutefois, attirer l'élite des autres pays était considéré au mieux comme une solution à court terme, puisque cela conduisait à la stagnation de notre propre système d'éducation (Porter, 1965). Après la Seconde Guerre mondiale, la conviction selon laquelle le Canada avait besoin d'un système d'éducation évolué et efficace pour devenir une grande puissance mondiale a gagné du terrain.

En raison de notre proximité avec les États-Unis, le système d'éducation américain a souvent servi d'étalon pour juger des réalisations, ou du manque de réalisations, canadiennes. Si nous comparons le niveau de scolarité des Américains et des Canadiens de 35 à 44 ans, nous constatons que les conclusions de Whittingham gardent leur véracité au début des années 90 (tableau 7.1). Les Canadiens continuent d'être moins scolarisés que les Américains. Ainsi, 27,1 % d'Américains ont un diplôme de baccalauréat ou d'études supérieures, alors que seulement 17,2 % des Canadiens du même groupe d'âge ont atteint le même niveau de scolarité. À l'autre extrême, alors que plus du quart (25,7 %) des Canadiens de 35 à 44 ans n'ont pas obtenu leur diplôme d'études secondaires, à peine plus de 1 Américain sur 10 (11,5 %) est dans la même situation. Nous limitons notre comparaison aux personnes de 35 à 44 ans pour nous assurer que l'âge n'est pas une variable confusionnelle dans l'interprétation des données. Il est probable que cette cohorte, encore relativement jeune, a terminé la plus grande partie de ses études, ce qui nous permet de comparer les données pertinentes les plus récentes possible[1].

Tableau 7.1

Niveau de scolarité le plus élevé au Canada (1991) et aux États-Unis (1990), population âgée de 35 à 44 ans

Niveau de scolarité le plus élevé	Canada		États-Unis	
	Nombre	%[1]	Nombre	%[1]
Secondaire non terminé	1 120 000	25,7	4 332 000	11,5
Diplôme d'études secondaires	910 000	20,9	12 655 000	33,6
Études postsecondaires partielles	1 613 000	37,0	10 506 000	27,9
Baccalauréat ou plus	747 000	17,2	10 214 000	27,1
Population totale	4 354 000	100,0	37 707 000	100,0

1. Les pourcentages ont été arrondis (total parfois différent de 100 %).

Sources : Calculs par l'auteur à partir de la publication de Statistique Canada intitulée *Niveau de scolarité et fréquentation scolaire*, 1993, p. 24-25; les données sur la scolarisation aux États-Unis proviennent de Kominski et Sutterlin, 1992, p. 13.

La préoccupation de Whittingham et du Conseil économique du Canada ne concernait pas seulement le plus faible niveau de scolarité des Canadiens, mais aussi l'agrandissement de l'écart entre les États-Unis et le Canada. Nous proposons deux démarches pour examiner si l'écart grandissant observé dans la première moitié du siècle a continué à se creuser dans la seconde moitié du siècle. Premièrement, nous utilisons les données du Recensement du Canada de 1991 et celles du recensement américain de 1990 pour comparer la proportion de personnes ayant un grade universitaire dans six groupes d'âge différents (tableau 7.2). Si la différence entre les deux pays a continué de s'accroître, alors on peut s'attendre à ce que le groupe d'âge le plus jeune accuse l'écart le plus grand. Si nous considérons d'abord la population des 65 ans et plus, nous constatons que plus de deux fois plus d'Américains (11 %) que de Canadiens (5 %) ont un grade universitaire, soit un rapport de 2,2/1. Ce rapport diminue ensuite à mesure que nous descendons dans les groupes d'âge. Pour la cohorte des 55 à 64 ans, il est de 2,0/1, puis de 1,6/1 pour les 45 à 54 ans et les 35 à 44 ans. Il continue à diminuer pour atteindre 1,4/1 chez les plus jeunes (25 à 34 ans). Toutefois, les différences existant entre les deux pays quant à l'âge où l'on termine ses études font que cette dernière comparaison est délicate. (Notons également qu'un pourcentage moins élevé de personnes ont obtenu un grade dans ce groupe d'âge, principalement parce que certaines sont encore aux études dans les deux pays.) Quoi qu'il en soit, ces résultats contredisent le postulat selon lequel l'écart se creuse entre les deux pays. Pour ce premier test, tout au moins, l'écart semble plutôt diminuer.

TABLEAU 7.2

NOMBRE ET POURCENTAGE DE DIPLÔMÉS UNIVERSITAIRES AU CANADA (1991) ET AUX ÉTATS-UNIS (1990), SELON LE GROUPE D'ÂGE

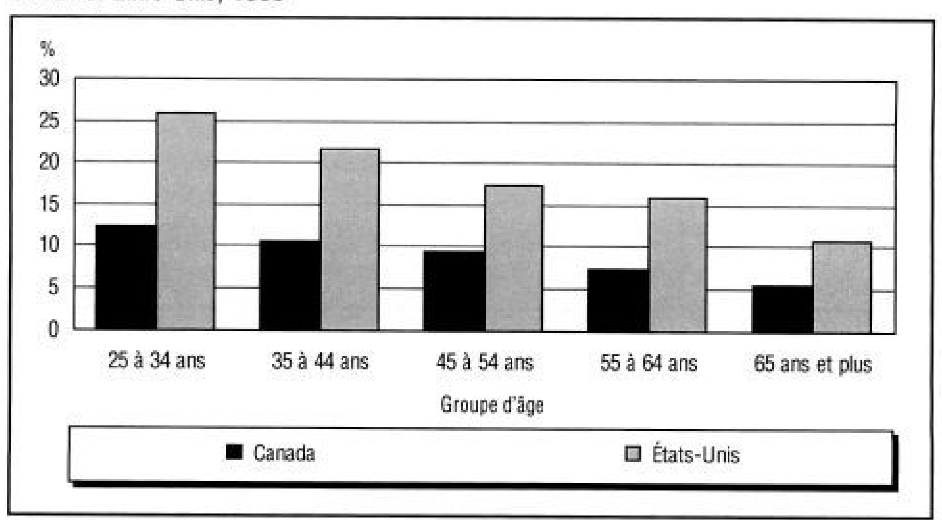
Groupe d'âge	Canada			États-Unis		
	Population du groupe d'âge	Population ayant un grade universitaire	Pourcentage de la population ayant un grade universitaire	Population du groupe d'âge	Population ayant un grade universitaire	Pourcentage la population ayant un grade universitaire
25 à 34 ans	4 840 000	774 000	16,0	43 245 000	9 657 000	22,3
35 à 44 ans	4 354 000	747 000	17,2	37 708 000	10 214 000	27,1
45 à 54 ans	2 960 000	395 000	13,3	35 489 000	5 355 000	15,1
55 à 64 ans	2 385 000	180 000	7,5	21 228 000	3 250 000	15,3
65 ans et plus	2 932 000	148 000	5,0	29 776 000	3 280 000	11,0
25 ans et plus	**17 471 000**	**2 244 000**	**12,8**	**167 446 000**	**31 757 000**	**19,0**

Sources : Données canadiennes tirées de la publication de Statistique Canada intitulée *Niveau de scolarité et fréquentation scolaire*, 1993, p. 24-25; données américaines tirées de Kominski et Sutterlin, 1992, p. 13.

Une seconde façon d'étudier l'évolution de l'écart existant en matière d'éducation est de comparer les deux pays selon une mesure plus vaste du rendement scolaire. Nous utilisons les données nationales tirées de Lagacé (1968) pour montrer le pourcentage de la population qui, en 1966, avait fréquenté l'université (figure 7.1). Les groupes d'âge observés sont comparables à ceux du tableau 7.2, mais soulignons que, contrairement au tableau, ces données incluent des personnes qui n'ont peut-être pas obtenu un grade. Selon les données de Lagacé, l'écart en matière d'éducation dans les groupes d'âge les plus jeunes semble être, en 1966, presque aussi prononcé, et possiblement même un peu plus, que dans les groupes plus vieux. Dans la cohorte des 25 à 34 ans, 25,8 % des Américains avaient déjà fréquenté l'université, comparativement à 12,2 % des Canadiens (un rapport de 2,1/1). Chez les 65 ans et plus, où les pourcentages respectifs sont de 10,9 % et de 5,6 %, le rapport est de 1,9/1. Les données de 1966 laissent supposer que les préoccupations de Whittingham quant à l'accroissement de l'écart étaient peut-être alarmistes, mais on ne peut nier qu'un fossé considérable existait entre les deux pays quant aux niveaux de scolarité (une différence souvent attribuée à l'importance accordée au Canada sur l'exploitation des ressources). Ce profil, comparativement à nos données du tableau 7.2, nous permet d'avancer que le système d'enseignement postsecondaire a connu une expansion plus tôt aux États-Unis qu'au Canada, mais qu'au cours des quelques dernières décennies, nous avons emboîté le pas, et peut-être même dépassé le taux de croissance américain quant au récent rendement scolaire.

Figure 7.1

Pourcentage de la population ayant fréquenté l'université, selon le groupe d'âge, Canada et États-Unis, 1966



Source : Lagacé, 1968, p. 39-40.

7.2 COMPARAISONS AVEC LES PAYS DE L'OCDE

Compte tenu de la proximité des deux pays, il semble logique de comparer le Canada avec les États-Unis. Toutefois, les deux pays se distinguent quand on compare leur profil éducationnel à celui des autres nations occidentales industrialisées. Nous comparons les pourcentages de diplômés universitaires (en 1991) et les pourcentages d'étudiants de 18 à 21 ans inscrits à l'université (en 1991) pour certains pays appartenant à l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) (tableau 7.3). Ce sont les États-Unis qui comptent le plus fort pourcentage de diplômés universitaires de 25 à 64 ans (24 %). Avec 17 %, le Canada se classe presque à mi-chemin entre les États-Unis et les autres nations. Les données sur l'inscription universitaire illustrent des tendances plus récentes. Le rattrapage du Canada sur les États-Unis que nous avons évoqué précédemment se trouve confirmé ici : les États-Unis comptent une plus forte proportion de personnes de 18 à 21 ans inscrites à l'université que le Canada (22,8 % et 21,6 % respectivement), mais cet écart est beaucoup plus faible que ce qu'il était plus tôt au cours de ce siècle. Cet indicateur nous permet de constater en outre que les États-Unis et le Canada comptent une plus forte proportion d'étudiants universitaires de 18 à 21 ans que les autres nations, bien qu'à 18,5 %, la France fait notablement mieux que les autres pays membres de l'OCDE.

Tableau 7.3

Pourcentage de la population âgée de 25 à 64 ans ayant un grade universitaire et taux d'inscription de la population âgée de 18 à 21 ans dans certains pays de l'OCDE, 1991

Pays	Population âgée de 25 à 64 ans ayant un grade universitaire	Population âgée de 18 à 21 ans inscrite à l'université
	%	%
Canada	17	22
États-Unis	24	23
France	10	19
Allemagne	11	7
Italie	6	..
Royaume-Uni	10	12
Moyenne OCDE	10	12

.. Nombres indisponibles.

Source : Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), *Regards sur l'éducation*, 1992, p. 201 et 213.

Nous disposons également de données nous permettant de comparer les différentes nations dans le temps. Les systèmes d'éducation des divers pays varient considérablement, et bien que ce type de comparaison soit théoriquement intéressant, il y a toujours un risque de mal interpréter les écarts observés. Toutefois, on peut le réduire quelque peu en comparant les inscriptions dans un établissement d'enseignement postsecondaire, puisque la démarcation entre les années de scolarité antérieures et l'enseignement supérieur est le paramètre le plus semblable entre les différentes nations. Pour rendre les données sur l'inscription plus comparables, l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (Unesco) présente le nombre d'inscriptions dans un établissement d'enseignement postsecondaire en fonction de la taille de la population du pays. Cette méthode offre l'avantage de normaliser les chiffres selon une base commune (nombre d'inscriptions pour 100 000 habitants). Cependant, comme la distribution selon l'âge varie d'un pays à l'autre, il aurait été préférable de normaliser le nombre d'inscriptions en limitant la fourchette d'âge. Malheureusement, de telles données ne sont pas disponibles.

Tableau 7.4

Nombre d'étudiants inscrits dans un établissement d'enseignement postsecondaire (pour 100 000 habitants), selon divers pays et années

	Nombre d'étudiants pour 100 000 habitants			
Pays	1975	1980	1985	1989
Canada	**3 680**	**4 040**	**5 100**	**6 030**
États-Unis	5 180	5 310	5 120	5 600
France	1 970	2 000	2 320	2 840
Allemagne	1 690	1 990	2 540	2 840
Italie	1 760	1 980	2 070	2 380
Royaume-Uni	1 300	1 470	1 820	1 950[1]
Japon	2 020	2 070	1 940	2 180

1. Données de 1988 et non pas de 1989 (les plus récentes disponibles).

Source : Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, *Annuaire statistique*, 1991, tableau 3.10.

Selon les données de l'Unesco de 1975 à 1989, le Canada et les États-Unis présentent des taux d'inscriptions à un programme postsecondaire nettement plus élevés que les autres pays de l'OCDE considérés (tableau 7.4). En fait, même en 1989, aucun autre pays ne présente de taux d'inscriptions égalant les taux canadiens et américains de 1975, malgré la croissance rapide que connaissent plusieurs pays, en particulier l'Allemagne et la France. Il est improbable que ces écarts soient strictement attribuables aux différences entre les systèmes d'éducation ou à la répartition selon l'âge. Notons également que lorsque nous comparons le Canada avec les États-Unis, nous constatons encore une fois que l'écart quant à l'éducation se comble entre les deux pays. Dans une perspective comparative, la population canadienne est bien scolarisée et les inquiétudes antérieures sur la possibilité d'un retard toujours plus grand sur les États-Unis quant au rendement scolaire sont maintenant de l'histoire ancienne.

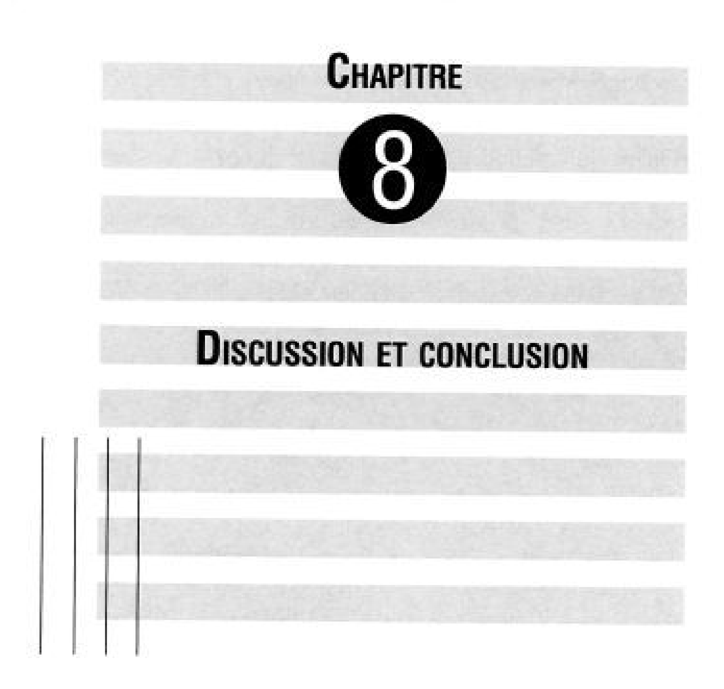
Les comparaisons ci-dessus portent simplement sur la participation ou la fréquentation scolaire; elles ne donnent pas d'indications sur la qualité de l'éducation. Cette dernière question, bien qu'elle suscite un intérêt marqué dans les milieux pédagogiques, va au-delà de la portée du présent ouvrage (et, à l'heure actuelle, Statistique Canada ne participe pas directement à la tenue de ces épreuves internationales). Les données existantes sur les résultats de tests normalisés de connaissances mettent en relief les différences entre les systèmes d'éducation, mais de simples comparaisons des résultats obtenus à des tests internationaux sont hautement problématiques. Pour poursuivre dans les termes de nos chapitres antérieurs, tant le Canada que les États-Unis ont des systèmes d'enseignement postsecondaire qui sont beaucoup plus universels ou de masse que les systèmes des pays européens ou des autres pays industriels, qui sont plus exclusifs et, selon certains, plus élitistes. Nous ne cherchons pas ici à expliquer les différences relevées entre les nations quant aux résultats obtenus aux tests internationaux, mais à souligner qu'il est essentiel de tenir compte des différences structurelles et démographiques lorsque nous voulons évaluer le niveau de scolarité des Canadiens dans un contexte international plus large.

7.3 CONCLUSION

Nous pouvons conclure de notre comparaison avec les États-Unis — baromètre que les Canadiens utilisent souvent pour mesurer leurs réussites — que nous sommes devenus une société scolarisée plus récemment que les États-Unis. Cependant, aujourd'hui, à l'aube du prochain siècle, le niveau de scolarité atteint par les Canadiens se compare de plus en plus à celui des Américains. Toutefois, les deux nations continuent de faire exception sur la scène internationale quant au nombre d'années que les jeunes passent à l'école. En passant une plus longue période de leur vie à l'école, les jeunes Canadiens et Américains entrent sur le marché du travail à temps plein plus tard dans leur vie que les jeunes des autres pays industrialisés.

Note en fin de chapitre

1. Par exemple, si nous comparons les personnes de 55 à 64 ans, nous pourrions faire valoir que l'ensemble des différences observées peuvent s'être estompées pour les cohortes plus récentes. On pourrait également comparer les sujets de 20 à 24 ans, mais comme, normalement, les Canadiens et les Américains achèvent leur scolarisation à des âges différents, cela pourrait biaiser toute tentative d'interprétation.



Dans ce dernier chapitre, nous concluons en mettant en relief quelques-uns des principaux points que nous avons traités plus tôt. Nous en profitons aussi pour faire d'autres suppositions, pour aller un peu plus loin, en allant au-delà de nos propres données pour considérer les défis que nous réserve l'avenir.

Le Recensement du Canada est un précieux baromètre qui nous permet de mesurer les réalisations canadiennes dans le domaine de l'éducation. Comme on l'a vu au chapitre 1, le recensement est une source riche d'information sur les premières expériences du Canada en matière d'éducation. Non seulement les premiers documents de recensement consignent une variété de mesures sur le taux d'analphabétisme, la fréquentation scolaire et l'obtention de diplômes, mais ils fournissent aussi d'intéressantes descriptions historiques sur les conditions de scolarisation dans les diverses régions du pays. Nous avons traité de cet aspect régional au chapitre 3, en examinant les différences régionales en matière d'éducation et la mesure dans laquelle ces différences peuvent contribuer à unir ou à diviser le pays. Notre analyse des inégalités régionales en matière de niveaux de scolarité nous amène à nous inquiéter de l'avenir de nombreux jeunes de certaines régions éloignées, qui manqueraient de soutien de la part du système scolaire. Le décrochage scolaire est, dans une grande mesure, un phénomène régional.

Les données de recensement nous permettent aussi d'évaluer notre réussite collective en matière d'accès à l'éducation pour tous les Canadiens. Il s'agit là d'une tâche impérieuse dans le contexte d'une économie en évolution, que celle-ci soit appelée à devenir « postindustrielle » ou à « forte concentration de connaissances ». Si certains groupes de Canadiens sont isolés du courant principal d'éducation ou tirent de l'arrière sur le plan de la scolarisation, alors leurs perspectives de vie risquent d'être assombries. Tandis que le chapitre 3 portait sur les différences régionales, le chapitre 4 a mis en lumière les niveaux de scolarité typiques atteints par les

membres de différentes catégories sociales définies selon le sexe, l'origine ethnique, le groupe linguistique et d'autres variables.

Ce qui est particulièrement notable dans notre étude, c'est le niveau de scolarité globalement médiocre des membres des diverses Premières Nations. Parmi la vaste quantité de données que nous avons examinées dans le cadre de notre recherche, il s'agit là du constat le plus frappant et le plus inquiétant. Nos systèmes d'éducation n'ont pas bien servi les membres des Premières Nations, et, selon nous, les Canadiens se trouvent devant un défi crucial à cet égard.

Dès le début, les Européens se sont énergiquement employés à « civiliser » les Autochtones. Le ministère de l'Intérieur, qui s'occupait des affaires indiennes pour le compte du gouvernement fédéral, avait adopté l'orientation suivante : « Le problème indien existe parce que l'Indien n'est pas formé pour prendre sa place dans le monde. La solution consiste à lui montrer à le faire » [traduction libre] (ministère de l'Intérieur, 1895, p. xxi). Pour favoriser cette assimilation, on a créé des pensionnats (on trouvera de bonnes analyses sur les pensionnats dans Furniss, 1995 ou Knockwood, 1992). À partir des années 1880 jusqu'aux années 1970, beaucoup d'enfants autochtones ont été retirés de leur foyer et envoyés dans des pensionnats se trouvant très loin de chez eux. Même si tous les enfants autochtones n'ont pas fréquenté de tels établissements, un effort délibéré et concerté a été déployé pour retirer des milliers de jeunes Autochtones de leur famille et de leur collectivité et les immerger dans les traditions européennes, assimilant ou « canadianisant » ainsi une large portion de cette population. Cette pratique a eu pour effet, comme le montrent les documents historiques et, en particulier, comme le révèlent les témoignages des membres des Premières Nations, de marginaliser ces personnes en les coupant à bien des égards de leur culture originelle. Pearl Achneepineskum, qui a fréquenté le pensionnat Cecilia Jeffrey, en Ontario, de 1956 à 1978, a résumé ainsi cette politique désastreuse : « On ne met pas un chat parmi une meute de chiens pour lui apprendre à aboyer. Et on ne demande pas non plus à un poisson de voler comme un aigle » [traduction libre] (1995, p. 2). Outre l'échec sur le plan de l'immigration, cette politique des pensionnats et les autres mesures pédagogiques à l'endroit des Autochtones nous ont laissé un héritage persistant : collectivement, les membres des Premières Nations sont beaucoup moins scolarisés que leurs concitoyens canadiens (Barman, 1995). Très peu de membres des Premières Nations, en particulier dans les zones rurales, accèdent au collège ou à l'université. Il s'agit là, selon nous, d'une tragédie nationale à l'égard de laquelle tous les Canadiens devront faire preuve d'innovation et de sollicitude, y compris les peuples des Premières Nations (voir aussi Siggner, 1983; Armstrong, Kennedy et Oberle, 1990).

La politique identitaire, illustrée de façon particulièrement éloquente par la Commission Abella (Commission d'enquête sur l'égalité en matière d'emploi, 1984), affirme que le sexe, la race et l'origine ethnique sont des facteurs clés de l'inégalité entre citoyens, y compris dans le domaine de l'éducation. Nous croyons que ce point de vue, qui, souvent, établit que la classe, le sexe et la race ou l'origine ethnique sont les trois facteurs explicatifs des inégalités, ne rend pas compte des récents changements qui ont marqué les perspectives offertes dans le domaine de l'éducation. Si les femmes et la plupart des groupes minoritaires visibles ont récemment atteint des niveaux de scolarité élevés, les classes sociales demeurent un obstacle important et indépendant à la mobilité dans le système d'éducation. Les chances qu'ont les Canadiens de fréquenter le collège ou l'université sont beaucoup plus influencées par la classe sociale et la région géographique que par le sexe ou la race/l'origine ethnique. En effet, la classe et la région sont les principales lignes de faille divisant les expériences des Canadiens en matière d'éducation,

et il est probable que ces différences contribuent largement aux difficultés auxquelles les peuples autochtones et certains groupes ethniques font face dans leurs efforts pour hausser leur niveau de scolarité.

De plus en plus, c'est à l'enseignement postsecondaire que les écarts quant à l'éducation ont l'influence la plus marquante sur l'accès au marché du travail. Cette tendance se dessine alors que davantage de gens (maintenant nettement plus de la moitié des Canadiens) poursuivent leurs études après l'école secondaire. Comme nous l'avons montré au chapitre 6, l'obtention d'un diplôme d'études secondaires est de plus en plus synonyme de bien-être économique. Moins de gens peuvent assurer leur prospérité économique sans au moins un grade ou un diplôme obtenu dans le système d'éducation. Par conséquent, le système d'enseignement postsecondaire joue de plus en plus le rôle discriminant que l'école secondaire assumait antérieurement. De plus en plus, le type d'établissement d'enseignement postsecondaire que les gens fréquentent et les programmes qu'ils choisissent influent sur leur capacité de trouver du travail et de bien gagner leur vie. L'expansion et la différenciation croissante du système d'enseignement postsecondaire ont été abordées au chapitre 5.

Ces changements entraînent des conséquences de divers ordres. Premièrement, ils ont l'avantage d'offrir aux gens plus de possibilités et d'options. Cependant, on peut mettre en doute les choix réels dont les gens peuvent se prévaloir. Non seulement des facteurs comme le sexe et la classe sociale vont influer sur l'endroit où les gens étudient (chapitre 4), mais aussi ce qu'ils vont étudier (chapitre 5). Deuxièmement, l'expansion du système d'enseignement postsecondaire se produit au milieu d'une période de croissance ralentie des emplois stables et bien rémunérés et de compressions budgétaires par les gouvernements. Les établissements d'enseignement postsecondaire sont constamment contraints de faire plus avec moins, de sorte que la taille des groupes a augmenté, les contacts entre les étudiants et les enseignants sont difficiles et les collèges et universités sont perçus comme d'immenses bureaucraties impersonnelles. Troisièmement, la différenciation accrue du système et la pénurie des ressources ont eu pour effet d'accroître certaines formes de concurrence entre les établissements et les programmes, alors que souvent, la collaboration serait une meilleure stratégie. On pourrait bien assister à une intensification des pratiques concurrentielles (publicité destinée aux étudiants ou offres de bourses d'études plus attirantes) si le taux de fréquentation de la population âgée de 18 à 24 ans se stabilise ou se met à baisser. Au cours des dernières années, les collèges et les universités ont profité d'une propension accrue des cohortes de taille réduite à poursuivre des études postsecondaires. Craignant de plus en plus le chômage et le sous-emploi, il se pourrait que les futures cohortes fréquentent moins assidûment les établissements d'enseignement postsecondaire traditionnels si elles explorent de nouvelles avenues sur le marché du travail (bien que, selon nous, le prétendu appauvrissement des perspectives offertes aux diplômés de l'enseignement postsecondaire est un phénomène exagéré par les médias populaires).

Nous avons également examiné la dynamique changeante de la profession d'enseignant, en montrant comment le système avait évolué avec le temps et en portant une attention particulière aux mouvements d'entrée et de sortie relativement à cette profession (chapitre 2). La profession d'enseignant, qui compte le plus grand nombre de travailleurs au pays, est de plus en plus l'objet de critiques de la part des parents et des politiciens. Nous avons étudié les caractéristiques démographiques de la profession et les gains relatifs des enseignants par rapport aux membres des autres professions. Un des grands défis qui nous attend sera de renouveler le bassin

d'enseignants tout en répondant aux demandes de multiples groupes d'intérêt qui souhaitent un renouvellement du système d'éducation. Une solution possible est d'espérer que les nouvelles recrues injecteront du sang neuf dans la profession. Toutefois, cette attitude n'est peut-être pas très sage si un tel espoir fait aussi naître des attentes à l'égard d'une éducation toujours meilleure sans réforme simultanée du système, mettant ainsi encore plus de pression sur les enseignants.

Enfin, nous avons brièvement examiné comment le rendement scolaire au Canada se comparait avec celui des États-Unis et d'autres pays appartenant à l'Organisation de coopération et de développement économiques (chapitre 7). Traditionnellement, dans notre pays, nous regardons vers le sud pour comparer nos résultats avec ceux de nos cousins américains. Nous le faisons souvent dans le domaine de l'éducation. Comparativement parlant, le Canada a réduit le fossé historique qui le séparait des États-Unis sur le plan de la scolarisation. À l'échelle internationale, le Canada et les États-Unis affichent les taux de fréquentation d'établissements d'enseignement postsecondaire les plus élevés. Les deux pays se trouvent au premier rang de l'évolution vers une éducation de masse dans le secteur tertiaire, bien que les États-Unis aient une longueur d'avance (Griffith, Frase et Ralph, 1989). Il est impossible de prévoir si cette expansion continuera ou non, mais alors que les parents travaillent toujours plus fort pour que leurs enfants puissent bénéficier de toutes les possibilités en matière d'éducation, la pression pourrait augmenter. Les parents veulent que leurs enfants s'en tirent au moins aussi bien qu'ils l'ont fait eux-mêmes, ce qui favorise une énorme escalade des attentes à l'égard du système d'éducation. Les enfants d'aujourd'hui, qui font partie de familles plus petites, assument le poids énorme des attentes parentales quant à leurs parcours d'éducation, poids qu'ils partagent avec de moins en moins de frères et sœurs.

Les thèmes du *changement* et de la *comparaison* sont à la base de la présente monographie, et les changements et les comparaisons que nous avons déterminés font partie des défis que devra relever le système d'éducation canadien. Le Recensement du Canada est une précieuse source de renseignements relativement à l'évolution du système d'éducation, à l'établissement des questions problématiques qui nécessitent des solutions novatrices et, de manière générale, à l'évaluation des réussites de nos écoles. Nous nous sommes servis de ces données pour suivre l'évolution de notre société scolarisée, pour décrire la destinée de l'ensemble de nos concitoyens à l'intérieur du système et pour comparer ces aspects avec ceux d'autres nations. À l'aube du XXI[e] siècle, il importe d'évaluer les tendances actuelles quant à l'éducation, étant donné qu'elles régleront le rythme des changements à venir et formeront les frontières imprécises à l'intérieur desquelles les changements se produiront. Nous avons fourni des réponses à une série de questions, dans la mesure où les données dont nous disposions nous le permettaient, tout en établissant des lignes de référence afin d'évaluer ces enjeux de l'avenir.

Bibliographie

ACHNEEPINESKUM, Pearl. 1995. « Charlie Wants », *Residential Schools: The Stolen Years*, publié sous la direction de Linda Jaine, Saskatoon, University of Saskatchewan, News & Publications Office, p. 1-2.

AFFAIRES INDIENNES ET DU NORD CANADIEN. 1993. *Données ministérielles de base — 1993*, Ottawa, Ministre des Affaires indiennes et du Nord canadien.

AKYEAMPONG, Ernest B. 1990. « Les diplômés de 1982 : que font-ils? », *L'emploi et le revenu en perspective*, produit n° 75-001F au catalogue de Statistique Canada, vol. 2, n° 1, printemps, p. 57-68.

ALLADIN, Ibrahim. 1996. *Racism in Canadian Schools*, Toronto, Harcourt Brace & Co. of Canada Limited.

ALLEN, Robert. 1996. « The economic benefits of post-secondary education and training in B.C.: an outcomes assessment », *CRESP (Centre for Research on Economic and Social Policy)*, Vancouver, University of British Columbia. Document de travail n° 34.

ANDRES BELLAMY, L. 1993. « Life trajectories, action, and negotiating the transition from high school », *Transitions: Schooling and Employment in Canada*, publié sous la direction de P. Anisef et P. Axelrod, Toronto, Thompson Educational Press Inc., p. 137-157.

ANDRES BELLAMY, L. et Neil GUPPY. 1991. « Opportunities and Obstacles for Women in Canadian Higher Education », *Women and Education: a Canadian perspective*, 2e édition, publié sous la direction de J. Gaskell et A. McLaren, Calgary, Detselig Enterprises Ltd., p. 163-192.

ANISEF, Paul. 1985. *L'accessibilité à l'enseignement postsecondaire au Canada : recension des ouvrages*, avec la collaboration de Marie-Andrée BERTRAND, Ulrike HORTIAN et Carl E. JAMES, Ottawa, Direction générale de l'aide à l'éducation, Secrétariat d'État du Canada.

ANISEF, Paul, Norman OKIHIRO et Carl JAMES. 1982. *Losers and Winners: The Pursuit of Equality and Social Justice in Higher Education*, Toronto, Butterworths.

ANISEF, Paul, Fred ASHBURY et Tony TURRITTIN. 1992. « Differential effects of university and community college education on occupational status attainment in Ontario », *Canadian Journal of Sociology/Cahiers canadiens de sociologie*, vol. 17, n° 1, p. 69-84. Résumé en français.

ANISEF, Paul, Fred ASHBURY, Katherine BISHOPING et Zeng LIN. 1996. « Post-secondary education and underemployment in a longitudinal study of Ontario baby boomers », *Higher Education Policy*, vol. 9, n° 2, p. 159-174.

ANISEF, Paul et Paul AXELROD. 1993. *Transitions: Schooling and Employment in Canada*, publié sous la direction de P. Anisef et P. Axelrod, Toronto, Thompson Educational Publishing Inc.

ARMSTRONG, Robin, Jeff KENNEDY et Peter OBERLE. 1990. *Études universitaires et bien-être économique : succès et perspectives d'avenir des indiens*, Ottawa, Affaires indiennes et du Nord.

ASHTON, David, Francis GREEN et Graham LOWE. 1992. *The linkages between education and employment in Canada and the United Kingdom: A comparative analysis*, Edmonton, Population Research Laboratory, University of Alberta. Document de travail n° 92.

ASSOCIATION DES UNIVERSITÉS ET COLLÈGES DU CANADA (AUCC). 1996. *Orientations 1996 : Portrait statistique de l'université au Canada*, Ottawa, AUCC.

BARIL, Alain et George A. MORI. 1991. « Niveau de scolarité dans les différents groupes linguistiques au Canada », *Tendances sociales canadiennes*, produit n° 11-008F au catalogue de Statistique Canada, n° 20, printemps, p. 17-18.

BARLOW, Maude et Heather-Jane ROBERTSON. 1994. *Class Warfare: The Assault on Canada's Schools*, Toronto, Key Porter Books Limited.

BARMAN, Jean. 1995. « Schooled for inequality: The education of British Columbia Aboriginal children », *Children, Teachers and Schools in the History of British Columbia*, publié sous la direction de J. Barman, N. Sutherland et J. D. Wilson, Calgary, Detselig Enterprises Ltd., p. 57-80.

BEAUCHAMP, Rachelle et Georgina FELDBERG. 1991. *Girls and Women in Medicine, Math, Science, Engineering and Technology*, Toronto, Ontario Advisory Council on Women's Issues.

BEAUJOT, Roderic et Kevin MCQUILLAN. 1982. *Growth and Dualism: The Demographic Development of Canadian Society*, Toronto, Gage Publishing Ltd.

BECK, Nuala. 1995. *Excelerate: Growing in the New Economy*, Toronto, HarperCollins Canada, Limited.

BECK, Ulrich. 1992. *Risk Society: Towards a New Modernity*, publié à l'origine en 1986 en Allemagne; traduit par Mark Ritter London, Sage. Série « Theory, Culture & Society », n° 17.

BÉLANGER, Rebecca et Teresa OMIECINSKI. 1987. « Les étudiants à temps partiel dans les universités », *Tendances sociales canadiennes*, produit n° 11-008F au catalogue de Statistique Canada, été, p. 22-25.

BELL, Daniel. 1964. « The post-industrial society », *Technology and Social Change*, publié sous la direction de Eli Ginzberg, New York, Columbia University Press, p. 44-59.

—. 1976. *Vers la société post-industrielle*, traduit de l'anglais par Pierre Andler, préface de François Bourricaud, Paris, Laffont.

BERTRAM, Gordon W. 1967. *Apport de l'éducation à la croissance économique*, Ottawa, Conseil économique du Canada, Étude n° 12.

BETCHERMAN, Gordon et René MORISSETTE. 1994. *Expériences récentes des jeunes sur le marché du travail au Canada*, produit n° 11F0019F au catalogue de Statistique Canada, Direction des études analytiques, Document de recherche n° 63.

BLAU, Francine et Marianne FERBER. 1992. *The Economics of Women, Men, and Work*, 2e édition, Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall.

BOHRNSTEDT, George W. et David KNOKE. 1982. *Statistics for Social Data Analysis*, Itasca, Illinois, F.E. Peacock Publishers.

BOWLBY, Geoff. 1996. « Lien entre les études des diplômés de l'enseignement postsecondaire et leur emploi », *Revue trimestrielle de l'éducation*, produit n° 81-003-XPB au catalogue de Statistique Canada, vol. 3, n° 2, été, p. 35-44.

BOYD, Monica. 1990. « Immigrant women: language, socioeconomic inequalities and policy issues », *Ethnic Demography: Canadian Immigrant, Racial and Cultural Variations*, publié sous la direction de Shiva S. Halli, Frank Travato et Leo Driedger, Ottawa, Carleton University Press, p. 275-295.

BUREAU FÉDÉRAL DE LA STATISTIQUE. 1925. *Population*, sixième Recensement du Canada, 1921, vol. 2, produit n° 98-1921F au catalogue de Statistique Canada, Ottawa, Ministre du Commerce.

—. 1936. *Sommaire*, septième Recensement du Canada, 1931, vol. 1, produit n° 98-1931F au catalogue de Statistique Canada, Ottawa, Ministre du Commerce.

BUTLIN, George et Ian CALVERT. 1996. « Modèles des mouvements interprovinciaux d'étudiants », *Revue trimestrielle de l'éducation*, produit n° 81-003-XPB au catalogue de Statistique Canada, vol. 3, n° 3, automne, p. 35-42.

CAMERON, David. M. 1991. *More Than an Academic Question: Universities, Governance, and Public Policy in Canada*, Halifax, The Institute for Research on Public Policy.

CAMPBELL, Duncan. 1984. *The New Majority: Adult Learners in the University*, Edmonton, University of Alberta Press.

CHE-ALFORD, Janet. 1992. « Les Canadiens et le déménagement », *Tendances sociales canadiennes*, produit nº 11-008F au catalogue de Statistique Canada, nº 25, été, p. 32-34.

CLARK, Warren. 1991. *La promotion de 1986 : compendium des résultats de l'Enquête nationale de 1988 mené auprès des diplômés de 1986 et comparaison avec l'Enquête nationale de 1984*, Ottawa, Emploi et Immigration Canada et Statistique Canada.

COHEN, Gary. 1990. *Profil de trois catégories de personnes ayant une incapacité, Enquête sur la santé et les limitations d'activités*, produit nº 82-559 au catalogue de Statistique Canada, Ottawa, Ministre responsable de Statistique Canada.

COISH, David. 1994. « Tendances de l'emploi dans le secteur de l'éducation », *Revue trimestrielle de l'éducation*, produit nº 81-003-XPB au catalogue de Statistique Canada, vol. 1, nº 3, automne, p. 17-29.

COLLINS, Randall. 1979. *The Credential Society: an historical sociology of education and stratification*, New York, Academic Press.

COMITÉ CANADIEN DES FEMMES EN INGÉNIERIE. 1992. *Elles font une différence*, Fredericton, Université du Nouveau-Brunswick.

COMITÉ DIRECTEUR DE LA PROSPÉRITÉ. 1992. *Innover pour l'avenir: Un plan d'action pour la prospérité au Canada*, Ottawa, Comité directeur de la prospérité.

COMITÉ DU DÉVELOPPEMENT DES RESSOURCES HUMAINES. 1991. *Apprendre pour gagner : éducation, formation et prospérité nationale*, Ottawa, Conseil consultatif national des sciences et de la technologie.

COMMISSION ROYALE D'ENQUÊTE SUR LA SITUATION DE LA FEMME AU CANADA. 1970. *Rapport de la Commission royale d'enquête sur la situation de la femme au Canada*, Ottawa, Information Canada.

COMMISSION ROYALE SUR L'ÉGALITÉ EN MATIÈRE D'EMPLOI. 1984. *Égalité en matière d'emploi : rapport d'une Commission royale*, Rosalie Silberman Abella, commissaire, Ottawa, Approvisionnements et Services Canada.

COMMITTEE OF PRESIDENTS OF UNIVERSITIES OF ONTARIO. SUBCOMMITTEE ON RESEARCH AND PLANNING. 1971. *Towards 2000: The Future of Post-secondary Education in Ontario*, Toronto, McClelland and Stewart.

CONSEIL DU PREMIER MINISTRE DE L'ONTARIO. 1988. *Competing in the New Global Economy: Report of the Premier's Council*, Toronto, Gouvernement de l'Ontario.

CONSEIL ÉCONOMIQUE DU CANADA. 1964. *Premier exposé annuel : objectifs économiques du Canada pour 1970*, Ottawa, Imprimeur de la Reine et Contrôleur de la Papeterie.

—. 1965. *Deuxième exposé annuel : vers une croissance économique équilibrée et soutenue*, Ottawa, Imprimeur de la Reine et Contrôleur de la Papeterie.

—. 1992. *Les chemins de la compétence : éducation et formation professionnelle au Canada, un rapport de synthèse*, Ottawa, Conseil économique du Canada.

CORAK, Miles. 1990. *Le chômage au Canada de 1977 à 1987*, Ottawa, Conseil économique du Canada. Document de travail nº 10.

CREESE, Gillian, Neil GUPPY et Martin MEISSNER. 1991. *Mobilité sociale ascendante et descendante au Canada*, Enquête sociale générale, série analytique, produit nº 11-612F au catalogue de Statistique Canada, nº 5, Ottawa, Ministre responsable de Statistique Canada.

CROMPTON, Susan. 1995. « Perspectives d'emploi des diplômés du secondaire », *L'emploi et le revenu en perspective*, produit n° 75-001F au catalogue de Statistique Canada, vol. 7, n° 3, automne, p. 9-15.

CURTIS, Bruce. 1988. *Building the Educational State: Canada West, 1836–1871*, London, Ontario, Althouse Press.

CURTIS, James, Edward GRABB et Neil GUPPY. 1993. *Social Inequality in Canada: patterns, problems, policies*, 2e édition, publié sous la direction de J. Curtis, E. Grabb et N. Guppy, Scarborough, Prentice-Hall Canada.

DARLING, A.L. 1980. « The impact of the participation rate—whatever it is—on university enrolment », *Canadian Journal of Higher Education/La revue canadienne d'enseignement supérieur*, vol. 10, n° 1, p. 37-56. Résumé en français.

DAVIES, Scott. 1995. « Leaps of faith: shifting currents in critical sociology of education », *American Journal of Sociology*, vol. 100, n° 6, p. 1448-1478.

DAVIES, Scott et Neil GUPPY. 1997a. « Fields of study, college selectivity, and student inequalities in higher education », *Social Forces*, vol. 75, n° 4, p. 1417-1438.

—. 1997b. « Globalization and Educational Reforms in Anglo-American Democracies », *Comparative Education Review*, vol. 41, n° 4, p. 435-459.

DAVIES, Scott, Clayton MOSHER et Bill O'GRADY. 1992. « Canadian sociology and anthropology graduates in the 1980s labour market. Part II: 1987 follow-up of 1982 graduates », *Society/Société*, vol. 16, n° 2, p. 1-6.

—. 1994. « Trends in labour market outcomes of Canadian post-secondary graduates, 1978–1988 », *Sociology of Education in Canada: critical perspectives on theory, research and practice*, publié sous la direction de Lorna Erwin et David MacLennan, Toronto, Copp Clark Longman.

—. 1996. « Educating women: gender inequalities among Canadian university graduates », *Canadian Review of Sociology and Anthropology/Revue canadienne de sociologie et d'anthropologie*, vol. 33, n° 2, p. 125-142. Résumé en français.

DAY, Kathleen et Rose Anne DEVLIN. 1996. « Volunteerism and crowding out: Canadian econometric evidence », *Canadian Journal of Economics/Revue canadienne d'économique*, vol. 29, n° 1, p. 37-53. Résumé en français.

DEI, George Sefa. 1996. « Black/African Canadian students' perspectives on school racism », *Racism in Canadian Schools*, publié sous la direction de M. Ibrahim Alladin, Toronto, Harcourt Brace & Co. of Canada.

DENNISON, John D. 1995. *Challenge and Opportunity: Canada's Community Colleges at the Crossroads*, publié sous la direction de J. D. Dennison, Vancouver, UBC Press.

DÉVELOPPEMENT DES RESSOURCES HUMAINES CANADA. 1993. *Classification nationale des professions : descriptions des professions*, Ottawa, Ministre des Approvisionnements et Services Canada.

DORE, Ronald. 1976. *The Diploma Disease: Education, Qualification and Development*, London, Allen and Unwin.

DRUCKER, Peter F. 1993. *Post-Capitalist Society*, New York, HarperBusiness.

EASTON, Stephen T. 1988. *Education in Canada: An Analysis of Elementary, Secondary and Vocational Schooling*, Vancouver, Fraser Institute.

FOOT, David K. 1996. *Entre le boom et l'écho : comment mettre à profit la réalité démographique*, traduit de l'anglais par Fabienne Hareau, Montréal, Boréal.

FORTIN, Michèle. 1987. « L'accès et la participation à l'enseignement postsecondaire au Canada », *Les documents de travail du Colloque : Colloque national sur l'enseignement postsecondaire*, Halifax, L'Institut de recherches politiques.

FOURNIER, Élaine, George BUTLIN et Philip GILES. 1995. « Évolution intergénérationnelle de la scolarité des Canadiens », *Revue trimestrielle de l'éducation*, produit n° 81-003-XPB au catalogue de Statistique Canada, vol. 2, n° 2, été, p. 22-33.

FOURNIER, Marcel et Michael ROSENBERG. 1997. « School and the state in Quebec », *Quebec Society: Critical Issues*, publié sous la direction de M. Fournier, M. Rosenberg et D. White, Toronto, Prentice Hall, p. 123-141.

FURNISS, Elizabeth. 1995. *Victims of Benevolence: the Dark Legacy of the Williams Lake Residential School*, Vancouver, Arsenal Pulp Publishing.

GALLAGHER, Paul. 1995. *Changing Course: An Agenda for REAL Reform of Canadian Education*. Toronto, OISE Press.

GASKELL, Jane. 1992a. *Les femmes et le système d'éducation canadien*, Ottawa, Conseil économique du Canada. Document de travail n° 32.

—. 1992b. *Gender Matters from School to Work*, Milton Keynes, Angleterre, Open University Press.

GASKELL, Jane et Arlene MCLAREN. 1991. *Women and Education*, 2ᵉ édition, publié sous la direction de J. Gaskell et A. McLaren, Calgary, Detselig Enterprises Ltd.

GEORGE, M. V., M. NORRIS, F. NAULT, S. LOH et S.Y. DAI. 1994. *Projections démographiques pour le Canada, les provinces et les territoires, 1993-2016*, produit n° 91-520 au catalogue de Statistique Canada, Ottawa, Ministre responsable de Statistique Canada.

GIDDENS, Anthony. 1990. *The Consequences of Modernity*, Stanford, Stanford University Press.

GIDNEY, R.D. et W.P.J. MILLAR. 1985. « From voluntarism to state schooling: the creation of the public school system in Ontario », *Canadian Historical Review*, n° 66, décembre, p. 443-473.

GILBERT, Sid. 1991. *Attrition in Canadian universities*, Commission of Inquiry on Canadian University Education, Ottawa, Association of Universities and Colleges of Canada (AUCC). Document de recherche n° 1.

GILBERT, Sid et Alan POMFRET. 1991. *Écarts hommes/femmes dans les programmes universitaires*, Ottawa, Industrie Canada. Document hors-série n° 4.

GILBERT, Sid et M.S. DEVEREAUX. 1993. *Après l'école : résultats d'une enquête nationale comparant les sortants de l'école aux diplômés d'études secondaires âgés de 18 à 20 ans*, produit n° 81-575F au catalogue de Statistique Canada, Ottawa, Ministre des Approvisionnements et Services Canada.

GORDON, David. 1988. « The global economy: new edifice or crumbling foundations? », *New Left Review*, mars-avril, p. 24-64.

GREGOR, Alexander D. et Gilles JASMIN. 1992. *L'enseignement supérieur au Canada*, publié sous la direction de A.D. Gregor et G. Jasmin, Ottawa, Secrétariat d'État du Canada.

GRENON, Gordon Lee. 1991. *Stigma at Work: The Consequence of Disability and Gender Inequality*, University of British Columbia. Mémoire de maîtrise.

GRIFFITH, Jeanne, Mary FRASE et John RALPH. 1989. « American education: the challenge of change », *Population Bulletin*, vol. 44, n° 4, décembre, Washington, Population Reference Bureau.

GUNDERSON, Morley et Craig RIDDELL. 1991. « Economics of women's wages in Canada », *International Review of Comparative Public Policy*, n° 3, p. 151-176.

GUPPY, Neil. 1989. « Pay equity in Canadian universities, 1972–73 and 1985–86 », *Canadian Review of Sociology and Anthropology/Revue canadienne de sociologie et d'anthropologie*, vol. 26, n° 5, novembre, p. 743-758. Résumé en français.

GUPPY, Neil et Bruce ARAI. 1993. « Who benefits from higher education? Differences by sex, social class, and ethnicity », *Social Inequality in Canada: Patterns, Problems, Policies*, publié sous la direction de J. Curtis et autres, Scarborough, Prentice-Hall.

GUPPY, Neil et Scott DAVIES. 1996. « La dynamique du marché du travail dans la profession d'enseignant », *Revue trimestrielle de l'éducation*, produit nº 81-003-XPB au catalogue de Statistique Canada, vol. 3, nº 4, hiver, p. 33-44.

—. 1997. *Confidence in Canadian public education: trends over time*, 1997 American Sociological Association Meetings, Toronto. Document présenté à la Sociology of Education Rountable.

HAGAN, John, Ross MACMILLAN et Blair WHEATON. 1996. « New kid in town: social capital and the life course effects of family migration on children », *American Sociological Review*, vol. 61, nº 3, juin, p. 368-385.

HAGGAR-GUÉNETTE, Cynthia. 1991. « Formation continue : qui retourne aux études? », *L'emploi et le revenu en perspective*, produit nº 75-001F au catalogue de Statistique Canada, vol. 3, nº 4, hiver, p. 28-35.

HAGGAR-GUÉNETTE, Cynthia. 1992. « Les étudiants adultes », *Tendances sociales canadiennes*, produit nº 11-008F au catalogue de Statistique Canada, nº 26, automne, p. 26-29.

HARGREAVES, Andy. 1994. *Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*, London, Cassell.

HARRIGAN, Patrick. 1988. « A comparison of rural and urban patterns of enrolment and attendance in Canada, 1900-1960 », *CHEA Bulletin/Bulletin d'ACHE*, vol. 5, nº 3, octobre, p. 27-48.

—. 1990. « The schooling of boys and girls in Canada », *Journal of Social History*, vol. 23, nº 4, été, p. 803-814.

HARRISON, Brian R. 1996. *Les jeunes et les minorités de langue officielle 1971 à 1991*, produit nº 91-545-XPF au catalogue de Statistique Canada, Ottawa, Ministre responsable de Statistique Canada.

HARVEY, Edward B. et Lorne J. TEPPERMAN. 1988. *Selected Socio-economic Consequences of Disability for Women in Canada, Aged 15 and Over: a proposal prepared for the research program of the Disability Database Program, Statistics Canada*, produit nº STC0277 au catalogue de Statistique Canada.

HAVEMAN, Robert et Barbara WOLFE. 1994. *Succeeding Generations: On the Effects of Investments in Children*, New York, Russell Sage Foundation.

HENDRICK, Dianne. 1995. « Statistiques de la criminalité au Canada, 1994 », *Juristat*, produit nº 85-002 au catalogue de Statistique Canada, vol. 15, nº 12, p. 1-37.

HERBERG, Edward R. 1990. « The ethno-racial socioeconomic hierarchy in Canada: theory and analysis of the new vertical mosaic », *International Journal of Comparative Sociology*, vol. 31, nºs 3 et 4, septembre, p. 206-221.

HOLLANDS, Judith. 1988. « Les femmes dans l'enseignement universitaire au Canada », *Tendances sociales canadiennes*, produit nº 11-008F au catalogue de Statistique Canada, nº 9, été, p. 5-7.

HUNTER, Alfred. 1986. *Class Tells: Social Inequality in Canada*, Toronto, Butterworths.

—. 1988. « Formal education and initial employment: unravelling the relationships between schooling and skills over time », *American Sociological Review*, vol. 53, nº 5, octobre, p. 753-765.

HUNTER, Alfred A. et Jean MCKENZIE LEIPER. 1993. « On formal education, skills and earnings: the role of educational certificates in earnings determination », *Canadian Journal of Sociology/Cahiers canadiens de sociologie*, vol. 18, nº 1, hiver, p. 21-42. Résumé en français.

INDUSTRIE, SCIENCES ET TECHNOLOGIE CANADA. 1991. *Les femmes en sciences et en génie, Volume 1, Universités*, Ottawa, Direction générale des Affaires universitaires et des collèges, Secteur des sciences, Industrie, Sciences et Technologie Canada.

INDUSTRIE, SCIENCES ET TECHNOLOGIE CANADA. 1992. *Les femmes en sciences et en génie, Volume 2, Collèges*, Ottawa, Ministre des Approvisionnements et Services Canada.

INSTITUT CANADIEN DE LA SANTÉ INFANTILE. 1994. *La santé des enfants du Canada, profil réalisé par l'ICSI*, 2e édition, Ottawa, Institut canadien de la santé infantile.

JASMIN, Gilles. 1992. *La formation professionnelle continue au Canada. Contribution à une étude de l'OCDE sur l'enseignement supérieur et l'emploi — Rapport du Canada*, publié sous la direction de G. Jasmin, Ottawa, Secrétariat d'État du Canada.

KATZ, Joseph. 1974. *Education in Canada*, Vancouver, Douglas, David & Charles.

KERR, Clark. 1991. *The Great Transformation in Higher Education, 1960–1980*, Albany, N.Y., State University of New York Press.

KETTLE, John. 1976. « Direction Canada: People and Households », *Executive*, vol. 18, nos 7 et 8, p. 32-40.

KING, A.J.C. et M.J. PEART. 1992. *Teachers in Canada: Their Work and Quality of Life*, Ottawa, Canadian Teachers' Federation.

KNOCKWOOD, Isabelle. 1992. *Out of the Depths: The Experiences of Mi'kmaw Children at the Indian Residential School at Shubenacadie, Nova Scotia*, 2e édition, Lockeporte, N.S., Roseway Publishing.

KOMINSKI, Robert et Rebecca SUTTERLIN. 1992. *What's it Worth? Educational Background and Economic Status: Spring 1990*, U.S. Bureau of the Census, Washington, D.C., U.S. Government Printing Office, Current Population Reports, série P70, no 32.

KRAHN, Harvey et Graham S. LOWE. 1990. *Young Workers in the Service Economy*, Ottawa, Conseil économique du Canada.

—. 1991. « Transitions to work: findings from a longitudinal study of high- school and university graduates in three Canadian cities », *Making their Way: Education, Training and the Labour Market in Canada and Britain*, publié sous la direction de David Ashton et Graham Lowe, Milton Keynes, Angleterre, Open University Press, p. 130-170.

—. 1993. *Work, Industry, and Canadian Society*, Toronto, Nelson.

LAGACÉ, Michel D. 1968. *Educational attainment in Canada: Some regional and social aspects*, produit no 71-512 au catalogue de Statistique Canada, Ottawa, Ministre responsable de Statistique Canada. « Special Labour Force Studies », no 7.

LAWTON, Stephen B. 1995. *Busting Bureaucracy to Reclaim our Schools*, Montréal, Institute for Research on Public Policy.

LEACY, F.H. 1983. *Statistiques historiques du Canada*, 2e édition, publié sous la direction de F.H. Leacy, produit no 11-516F au catalogue de Statistique Canada, Ottawa, Ministre responsable de Statistique Canada et la Fédération canadienne des sciences sociales.

LEWINGTON, Jennifer et Graham ORPWOOD. 1993. *Overdue Assignment: Taking Responsibility for Canada's Schools*, Toronto, John Wiley.

LI, Peter. S. 1988. *Ethnic Inequality in a Class Society*, Toronto, Wall & Thompson.

LIAW, Kao-Lee. 1986. « Review of research on interregional migration in Canada », Rapport pour la *Review of Demography* in *Canada: Review of Demography and its implications for economic and social policy*, Hamilton, McMaster University.

LOCKHART, Alexander. 1979. « Educational opportunities and economic opportunities—the 'new' liberal equality syndrome », *Economy, Class, and Social Reality. Issues in Contemporary Canadian Society*, publié sous la direction de John Allan Fry, Toronto, Butterworths, p. 224-237.

LOCKHART, Alexander. 1991. *Schoolteaching in Canada*, Toronto, University of Toronto Press.

LOOKER, Dianne. 1992. « Interconnected transitions and their costs: gender and urban–rural differences in the transitions to work », *Transitions: Schooling and Employment in Canada*, publié sous la direction de P. Anisef et P. Axelrod, Toronto, Thompson Educational Publishing Inc.

LYND, D. J. 1994. « Hausse des effectifs universitaires : accès accru ou plus grande persévérance? », *Revue trimestrielle de l'Éducation*, produit nº 81-003 au catalogue de Statistique Canada, vol. 1, nº 1, printemps, p. 12-22.

MANDELL, Nancy et Stewart CRYSDALE. 1993. « Gender tracks: male–female perceptions of home–school–work transition », *Transitions: Schooling and Employment in Canada*, publié sous la direction de P. Anisef et P. Axelrod, Toronto, Thompson Educational Publishing Inc., p. 21-42.

MARCHAK, Patricia. 1996. *Racism, Sexism, and the University: the political science affair at the University of British Columbia*, Montréal, McGill-Queen's University Press.

MARE, Robert D. 1981. « Change and stability in educational stratification », *American Sociological Review*, vol. 46, nº 1, p. 72-87.

MATTHEWS, Ralph et J. CAMPBELL DAVIS. 1986. « The comparative influence of region, status, class, and ethnicity on Canadian attitudes and values », *Regionalism in Canada*, publié sous la direction de Robert J. Brym, Toronto, Irwin Publishing, p. 89-122.

MCDOWELL, Ramona. 1991. *Les diplômés de l'enseignement supérieur au sortir des études et à l'entrée dans la vie active : contribution à une étude de l'OCDE sur l'enseignement supérieur et l'emploi*, Ottawa, Secrétariat d'État du Canada.

MCNAUGHTON, Craig et John THORP. 1991. *La situation des récents diplômes des humanités et des sciences sociales au Canada : contribution à une étude de l'OCDE sur l'enseignement supérieur et l'emploi. Rapport du Canada*, Ottawa, Secrétariat d'État du Canada.

MIECH, Richard Allen et Glen H. ELDER. 1996. « The service ethic and teaching », *Sociology of Education*, vol. 69, nº 3, p. 237-253.

MINISTÈRE DE L'INTÉRIEUR. 1895. *Annual Report*, Ottawa, King's Printer.

MORI, George et Brian BURKE. 1989. *Niveau de scolarité des Canadiens. Recensement du Canada de 1986*, produit nº 98-134 au catalogue de Statistique Canada, Ottawa, Ministre responsable de Statistique Canada, « Le Canada à l'étude ».

MORISSETTE, René, John MYLES et Garnett PICOT. 1993. *L'inégalité des gains au Canada : le point sur la situation*, produit nº 11F0019F au catalogue de Statistique Canada, Direction des études analytiques, Ottawa, Ministre responsable de Statistique Canada. Document de recherche nº 60.

—. 1994. « Earnings inequality and the distribution of working time in Canada », *Canadian Business Economics*, vol. 2, nº 3, p. 3-16.

MYLES, John. 1993. « Post-industrialism and the service economy », *Work in Canada: readings in the sociology of work and industry*, publié sous la direction de Graham S. Lowe et Harvey J. Krahn, Toronto, Nelson Canada, p. 124-134.

NORTHRUP, David et Anne ORAM. 1994. *The 1993 Canadian Election Study: Incorporating the 1992 Referendum Survey on the Charlottetown Accord Technical Documentation*, Toronto, York University, Institute for Social Research.

NOVEK, Joel. 1985. « University graduates, jobs, and university–industry linkages », *Canadian Public Policy/Analyse de politiques*, vol. 11, nº 2, p. 180-195.

OGMUNDSON, Richard. 1990. « Perspectives on the class and ethnic origins of Canadian elites: A methodological critique of the Porter/Clement/Olsen tradition », *Canadian Journal of Sociology/Cahiers canadiens de sociologie*, vol. 15, nº 2, p. 165-177. Résumé en français.

ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES (OCDE). 1976. *Reviews of National Policies for Education: Canada*, Paris, OCDE.

—. 1992. *Regards sur l'éducation : les indicateurs de l'OCDE*, Paris, OCDE.

ORGANISATION DES NATIONS UNIES POUR L'ÉDUCATION, LA SOCIÉTÉ ET LA CULTURE (UNESCO). 1991. *Annuaire statistique*, Paris, UNESCO.

PAGLIARELLO, Claudio. 1995. « Revenu d'emploi des enseignants du primaire et du secondaire et des travailleurs d'autres professions retenues », *Revue trimestrielle de l'éducation*, produit nº 81-003 au catalogue de Statistique Canada, vol. 2, nº 2, été, p. 9-21.

PARTI LIBÉRAL DU CANADA. 1993. *Pour la création d'emplois pour la relance économique*, Ottawa, Parti libéral du Canada.

PHILLIPS, Charles E. 1957. *The Development of Education in Canada*, Toronto, W. J. Gage.

PICOT, Garnett et John MYLES. 1995. *Transferts sociaux, variations dans la structure familiale et faible revenu chez les enfants*, produit nº 11F0019F au catalogue de Statistique Canada, Direction des études analytiques, Ottawa, Ministre responsable de Statistique Canada. Document de recherche nº 82.

—. 1996. « Les enfants vivant au sein de familles à faible revenu », *Tendances sociales canadiennes*, produit nº 11-008F au catalogue de Statistique Canada, nº 42, automne, p. 17-21.

PIKE, Robert. 1970. *Who Doesn't Get to University ... and Why: A study on accessibility to higher education in Canada*, Ottawa, Association of Universities and Colleges of Canada.

PINEO, Peter C. 1985. « Internal migration and occupational attainment », *Ascription and Achievement: Studies in Mobility and Status Attainment in Canada*, publié sous la direction de Monica Boyd et autres, Ottawa, Carleton University Press, p. 479-512.

PINEO, Peter et John GOYDER. 1988. « The growth of the Canadian education system: An analysis of transition probabilities », *Canadian Journal of Higher Education/La revue canadienne d'enseignement supérieur*, vol. 18, nº 2, p. 37-54. Résumé en français.

PORTER, John. 1965. *The Vertical Mosaic: An Analysis of Social Class and Power in Canada*, Toronto, University of Toronto Press.

—. 1987. « Postindustrialism, postnationalism, and postsecondary education », *The Measure of Canadian Society: education, equality and opportunity*, publié sous la direction de J. Porter, Ottawa, Carleton University Press, p. 185-206. « Carleton Library Series », nº 144.

PORTER, Marion R., John PORTER et Bernard R. BLISHEN. 1979. *Does Money Matter? Prospects for Higher Education in Ontario*, Toronto, Macmillan of Canada; Ottawa, Institute of Canadian Studies, Carleton University.

POTTS, Margaret. 1989. « Les effectifs universitaires dans les années 80 », *Tendances sociales canadiennes*, produit nº 11-008F au catalogue de Statistique Canada, nº 15, hiver, p. 28-30.

PRENTICE, Alison. 1977. *The School Promoters: education and social class in mid-nineteenth century Upper Canada*, Toronto, McClelland and Stewart.

RAM, Bali, Y. Edward SHIN et Michel POULIOT. 1994. *Les Canadiens en mouvement*, produit nº 96-309F au catalogue de Statistique Canada, Ottawa, Ministre responsable de Statistique Canada et Prentice-Hall Canada. Série « Le Canada à l'étude ».

RENNER, Edward et Lorraine MWENIFUMBO. 1995. « Données démographiques sur le corps professoral, les coûts et le renouvellement de l'effectif », *Revue trimestrielle de l'éducation*, produit nº 81-003 au catalogue de Statistique Canada, vol. 2, nº 3, automne, p. 21-34.

RICHER, Stephen. 1988. « Equality to benefit from schooling: The issue of educational opportunity », *Social Issues: Sociological Views of Canada*, 2e édition, publié sous la direction de Dennis Forcese et Stephen Richer, Scarborough, Prentice-Hall Canada, p. 262-286.

ROBERTS, Sam. 1993. *Who We Are: A Portrait of America Based on the Latest U.S. Census*, 1re édition, New York, Times Books.

ROSS, David P., Richard E. SHILLINGTON et Clarence LOCHHEAD. 1994. *The Canadian Fact Book on Poverty 1994*, Ottawa, Conseil canadien de développement social.

ROSS, David P., Katherine SCOTT et Mark A. KELLY. 1996. « Aperçu : Les enfants du Canada durant les années 90 », *Grandir au Canada : Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes,* produit nº 89-550-MPF au catalogue de Statistique Canada, Ottawa, Ministre responsable de Statistique Canada, p.17-51.

SANTÉ CANADA. 1994. *Le suicide au Canada : mise à jour du Rapport du Groupe d'étude sur le suicide au Canada*, Ottawa, Ministre de la Santé nationale et du Bien-être social.

SARLO, Christopher A. 1996. *Poverty in Canada*, 2e édition, Vancouver, Fraser Institute.

SECRÉTARIAT DE LA PROSPÉRITÉ. 1991. *Prosperity Through Competitiveness*, Ottawa, Gouvernement du Canada, Secrétariat de la prospérité.

SHAMAI, Shmuel. 1992. « Ethnicity and Educational Achievement in Canada—1941–1981 », *Canadian Ethnic Studies/Études ethniques du Canada*, Calgary, Research Centre for Canadian Ethnic Studies at the University of Calgary for the Canadian Ethnic Studies Association/Centre de recherches pour les études des groupes du Canada de l'université de Calgary pour la Société canadienne, vol. XXIV, nº 1, p. 43-57.

SHAVIT, Yossi et Hans-Peter BLOSSFELD. 1993. *Persistent Inequality: Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*, Boulder, Westview Press.

SIEDULE, Tom. 1992. *L'influence de la situation socio-économique sur le niveau d'instruction*, Ottawa, Conseil économique du Canada, Document de travail nº 34.

SIGGNER, Andrew J., David PERLEY, Debra A. YOUNG et Pierre TURCOTTE. 1983. *Comparaisons des données régionales sur les indiens inscrits du Canada*, Ottawa, Direction de la recherche, Orientations générales, Affaires indiennes et du Nord Canada.

SILTANEN, Janet. 1994. *Locating Gender: Occupational segregation, wages and domestic responsibilities*, London, University College of London Press, Bristol, P.A., UCL Press.

SMITH, Stuart. 1991. *Rapport/Commission d'enquête sur l'enseignement universitaire au Canada, 1991*, Stuart L. Smith, commissaire, Ottawa, Association des universités et collèges du Canada.

STAGER, David A. 1996. « Returns to investment in Ontario university education, 1960–1990, and implications for tuition fee policy », *Canadian Journal of Higher Education/La revue canadienne d'enseignement supérieur*, vol. 26, nº 2, p. 1-22. Résumé en français.

STATISTIQUE CANADA. 1978. *Recueil de statistiques chronologiques de l'éducation de la naissance de la Confédération à 1975*, produit nº 81-568 au catalogue de Statistique Canada, Ottawa, Ministre responsable de Statistique Canada.

—. 1980. « Personnel enseignant à temps partiel — croissance et caractéristiques », *Bulletin de service : Statistiques de l'éducation*, produit nº 81-002 au catalogue de Statistique Canada, Ottawa, Président du Conseil du Trésor du Canada, vol. 2, nº 3, mai, p. 1-6.

—. 1982. *Population : Âge, sexe et état matrimonial*, produit nº 92-901 au catalogue de Statistique Canada, Recensement du Canada de 1981, Ottawa, Ministre responsable de Statistique Canada. « Série nationale ».

—. 1983. *Population : Mobilité*, produit nº 92-907 au catalogue de Statistique Canada, Recensement du Canada de 1981, Ottawa, Ministre responsable de Statistique Canada. « Série nationale ».

—. 1984. « Population de 15 ans et plus ayant travaillé en 1980, selon le sexe et la profession, par tranche de revenu de l'emploi en 1980 et nombre de personnes ayant travaillé à plein temps tout l'année (nombre de personnes avec un revenu d'emploi et revenu moyen d'emploi en 1980), Canada et provinces, 1981 », *Population : ayant travaillé en 1980 — Revenu d'emploi selon la profession*, produit nº 92-930 au catalogue de Statistique Canada, Recensement du Canada de 1981, Ottawa, Ministre responsable de Statistique Canada, tableau 1, p. 1-1 – 1-180. « Série nationale ».

—. 1989. « Population de 15 ans et plus ayant un revenu d'emploi selon le sexe, le travail et la profession détaillée, par nombre et revenu moyen d'emploi en 1980 et 1985 en dollars constants (1985), Canada, provinces et territoires, recensements de 1981 et 1986 — données-échantillon (20 %) », *Caractéristiques de la population et des logements : Revenu d'emploi selon la profession*, produit n° 93-116 au catalogue de Statistique Canada, Recensement du Canada de 1986, Ottawa, Ministre responsable de Statistique Canada, tableau 1, p. 1-1 – 1-188. Série « Le pays ».

—. 1992. *Âge, sexe et état matrimonial*, produit n° 93-310 au catalogue de Statistique Canada, Recensement du Canada de 1991, Ottawa, Ministre responsable de Statistique Canada. Série « Le pays ».

—. 1992. *Langue parlée à la maison et langue maternelle*, produit n° 93-317 au catalogue de Statistique Canada, Recensement du Canada de 1991, Ottawa, Ministre responsable de Statistique Canada. Série « Le pays ».

—. 1993. *Niveau de scolarité et fréquentation scolaire*, produit n° 93-328 au catalogue de Statistique Canada, Recensement du Canada de 1991, Ottawa, Ministre responsable de Statistique Canada. Série « Le pays ».

—. 1993. *Revenu d'emploi selon la profession*, produit n° 93-332 au catalogue de Statistique Canada, Recensement du Canada de 1991, Ottawa, Ministre responsable de Statistique Canada. Série « Le pays ».

—. 1993. *Activité des femmes selon la présence d'enfants*, produit n° 93-325 au catalogue de Statistique Canada, Recensement du Canada de 1991, Ottawa, Ministre responsable de Statistique Canada. Série « Le pays ».

—. 1993. *Mobilité et migration*, produit n° 93-322 au catalogue de Statistique Canada, Recensement du Canada de 1991, Ottawa, Ministre responsable de Statistique Canada. Série « Le pays ».

—. 1993. *Profession*, produit n° 93-327 au catalogue de Statistique Canada, Recensement du Canada de 1991, Ottawa, Ministre responsable de Statistique Canada. Série « Le pays ».

—. 1994. *Enquête sociale générale. Cycle 9, Les études, le travail et la retraite (1994)*, données non publiées.

—. 1994. *Estimations intercensitaires révisées de la population et des familles au 1er juillet 1971-1991*, produit n° 93-537 au catalogue de Statistique Canada, Ottawa, Ministre responsable de Statistique Canada.

—. 1995. *Divorces, 1992*, produit n° 84-213 au catalogue de Statistique Canada, Ottawa, Ministre responsable de Statistique Canada.

—. 1995. « Estimations annuelles de la population active, 1946-1994 », *Tendances sociales canadiennes*, produit n° 11-008F au catalogue de Statistique Canada, Ottawa, Ministre responsable de Statistique Canada, n° 36, printemps, p. 34.

—. 1995. *Mortalité — Liste sommaire des causes, 1992*, produit n° 84-209 au catalogue de Statistique Canada, Ottawa, Ministre responsable de Statistique Canada.

—. 1995. *Naissances, 1992*, produit n° 84-210 au catalogue de Statistique Canada, Ottawa, Ministre responsable de Statistique Canada.

—. 1995. *Portrait statistique des femmes au Canada*, 3e édition, produit n° 89-503F au catalogue de Statistique Canada, Ottawa, Ministre responsable de Statistique Canada.

—. 1996. « Coup d'œil sur l'éducation », *Revue trimestrielle de l'éducation*, produit n° 81-003 au catalogue de Statistique Canada, vol. 2, n° 4, hiver, p. 77-86.

—. 1996. « Données anticipées », *Revue trimestrielle de l'éducation*, produit n° 81-003-XPB au catalogue de Statistique Canada, vol. 3, n° 3, automne, p. 62-70.

—. 1996. « Inscriptions dans les universités, 1995 (données provisoires) », *Le Quotidien* (en ligne), Ottawa, Ministre responsable de Statistique Canada, Adresse Internet : <URL:http://www.statcan.ca/Daily/Francais/960108/q960108.htm>. Diffusé le 8 janvier 1996.

—. 1996. « Inscriptions dans les universités, 1996 (données provisoires) », *Le Quotidien* (en ligne), Ottawa, Ministre responsable de Statistique Canada, Adresse Internet : <URL: http://www.statcan.ca/Daily/Francais/961204/q961204.htm>. Diffusé le 4 décembre 1996.

—. Années diverses. *Emploi, gains et durée du travail*, produit nº 72-002-XPB au catalogue de Statistique Canada, Ottawa, Ministre responsable de Statistique Canada.

—. Années diverses. *Gains des hommes et des femmes*, produit nº 13-217-XPB au catalogue de Statistique Canada, Ottawa, Ministre responsable de Statistique Canada.

—. Années diverses. *La population active*, produit nº 71-001-XPB au catalogue de Statistique Canada, Ottawa, Ministre responsable de Statistique Canada.

—. Années diverses. *L'éducation au Canada*, produit nº 81-229 au catalogue de Statistique Canada, Ottawa, Ministre responsable de Statistique Canada.

—. Années diverses. *Répartition du revenu au Canada selon la taille du revenu*, produit nº 13-207-XPB au catalogue de Statistique Canada, Ottawa, Ministre responsable de Statistique Canada.

—. Années diverses. *Revue trimestrielle de l'éducation*, produit nº 81-003-XPB au catalogue de Statistique Canada, Ottawa, Ministre responsable de Statistique Canada.

—. Années diverses. *Statistique de l'enseignement — Estimations*, produit nº 81-220 au catalogue de Statistique Canada, Ottawa, Ministre responsable de Statistique Canada.

—. Années diverses. *Statistiques démographiques annuelles*, produit nº 91-213-XPB au catalogue de Statistique Canada, Ottawa, Ministre responsable de Statistique Canada.

—. Années diverses. *Universités : Inscriptions et grades décernés*, produit nº 81-204 au catalogue de Statistique Canada, Ottawa, Ministre responsable de Statistique Canada.

STEHR, Nico. 1994. *Knowledge Societies*, London, Sage.

STEPHENSON, Bette. 1983. « Allocution de clôture », *L'enseignement postsecondaire dans les années 1980, Actes de la Conférence du CMEC tenue à Toronto du 19 au 22 octobre 1982*, Toronto, Conseil des ministres de l'Éducation (Canada), p. 275-285.

SUNTER, Deborah. 1991. « Études et travail rémunéré — un équilibre difficile », *L'emploi et le revenu en perspective*, produit nº 75-001F au catalogue de Statistique Canada, vol. 4, nº 1, printemps 1992, p. 16-23.

TANNER, Julian, Harvey KRAHN et Timothy F. HARTNAGEL. 1995. *Fractured Transitions from School to Work: Revisiting the Dropout Problem*, Don Mills, Oxford University Press Canada.

The Canadian Global Almanac. 1995. publié sous la direction de John Robert Colombo, Toronto, Global Press.

URQUHART, M.C. et K. BUCKLEY. 1965. *Historical Statistics of Canada*, publié sous la direction de M.C. Urquhart, assisté de K. Buckley, Toronto, MacMillan.

VAILLANCOURT, François. 1995. « The private and total returns to education in Canada, 1985 », *Canadian Journal of Economics/La revue canadienne d'Économique*, vol. 28, nº 3, août, p. 532-554. Résumé en français.

VANDERKAMP, John. 1984. « University enrolment in Canada 1951–83 and beyond », *Canadian Journal of Higher Education/La revue canadienne d'enseignement supérieur*, vol. 14, nº 2, p. 49-62. Résumé en français.

WADHERA, Surinder et John SILINS. 1994. « Teenage pregnancy in Canada, 1975–1987 », *Perspectives on Canada's Population: An Introduction to Concepts and Issues*, publié sous la direction de Frank Trovato et Carl F. Grindstaff, Toronto, Oxford University Press, p. 205-213.

WAGGONER, Dorothy. 1991. *Undereducation in America: The Demography of High School Dropouts*, New York, Auburn House.

WANNELL, Ted. 1990. « L'écart salarial hommes-femmes des récents gradués d'université », *L'emploi et le revenu en perspective*, produit n° 75-001F au catalogue de Statistique Canada, vol. 2, n° 2, été, p. 20-34.

WANNELL, Ted et Nathalie CARON. 1995. « Écart salarial entre les hommes et les femmes diplômés de l'enseignement postsecondaire », *Revue trimestrielle de l'éducation*, produit n° 81-003 au catalogue de Statistique Canada, vol. 2, n° 1, printemps, p. 20-34.

WANNER, Richard A. 1986. « Educational inequality: Trends in twentieth-century Canada and the United States », *Comparative Social Research*, n° 9, p. 47-66.

—. 1996. « Trends in educational opportunity in Canada in the twentieth century », juin. Document présenté aux réunions de 1996 de la Société canadienne de sociologie et d'anthropologie, St. Catharine's, Ontario.

WEST, Edwin. 1988. *Higher Education in Canada: An Analysis*, The Economics of the Service Sector in Canada Series, Vancouver, Fraser Institute.

—. 1993. *Ending the Squeeze on Universities*, Montréal, Institute for Research on Public Policy.

WHITTINGHAM, Frank. 1967. *Niveau d'instruction de la population canadienne et de la main-d'œuvre : 1960-1965*, produit n° 71-505F au catalogue du Bureau fédéral de la statistique, Ottawa, Ministre du Commerce. « Special labour force studies », n° 1.

WILSON, J. Donald. 1995. « 'I am ready to be of assistance when I can': Lottie Bowron and rural women teachers in British Columbia. », *Children, Teachers and Schools in the History of British Columbia*, publié sous la direction de Jean Barman, Neil Sutherland et J. Donald Wilson, Calgary, Detselig Enterprises Ltd., chapitre 14, p. 285-306.

WILSON, J.D., Robert M. STAMP et Louis Phillippe AUDET. 1970. *Canadian Education: A History*, Scarborough, Prentice-Hall.

WINN, Conrad. 1985. « The socioeconomic attainment of visible minorities: facts and policy implications », *Canadian Public Policy/Analyse de politiques*, vol. 11, n° 4, décembre, p. 684-701. Résumé en français.

Index

Si le numéro de page est en caractère italique, il renvoie à un tableau ou à une figure ou encore à un texte d'accompagnement. La référence à la note se lit ainsi : 1n.1 alors que 1 est la page et n.1 le numéro de la note.

Des données sous plusieurs formes

Statistique Canada diffuse les données sous formes diverses. Outre les publications, des totalisations habituelles et spéciales sont offertes. Les données sont disponibles sur Internet, disque compact, disquette, imprimé d'ordinateur, microfiche et microfilm, et bande magnétique. Des cartes et d'autres documents de référence géographiques sont disponibles pour certaines sortes de données. L'accès direct à des données agrégées est possible par le truchement de CANSIM, la base de données ordinolingue et le système d'extraction de Statistique Canada.

Comment obtenir d'autres renseignements

Toute demande de renseignements au sujet de la présente publication, de statistiques connexes ou des services doit être adressée au bureau du Directeur général, Direction de la statistique démographique et du recensement, Statistique Canada, Ottawa, Ontario, K1A 0T6 (téléphone : (613) 951-9569) ou à l'un des centres de consultation régionaux de Statistique Canada :

Halifax	(902) 426-5331	Regina	(306) 780-5405
Montréal	(514) 283-5725	Edmonton	(403) 495-3027
Ottawa	(613) 951-8116	Calgary	(403) 292-6717
Toronto	(416) 973-6586	Vancouver	(604) 666-3691
Winnipeg	(204) 983-4020		

Vous pouvez également visiter notre site sur le Web : http://www.statcan.ca

Un service d'appel interurbain sans frais est offert à **tous les utilisateurs qui habitent à l'extérieur des zones de communication locale** des centres de consultation régionaux.

Service national de renseignements	**1 800 263-1136**
Service national d'appareils de télécommunications pour les malentendants	**1 800 363-7629**
Numéro pour commander seulement (Canada et États-Unis)	**1 800 267-6677**

Comment commander les publications

On peut se procurer les publications de Statistique Canada auprès des agents autorisés locaux et des autres librairies locales, par l'entremise des centres de consultation régionaux de Statistique Canada, ou en écrivant à :

Statistique Canada
Division des opérations et de l'intégration
Gestion de la circulation
120, avenue Parkdale
Ottawa, Ontario
K1A 0T6

Téléphone : (613) 951-7277 ou 1 800 700-1033
Télécopieur : (613) 951-1584
Toronto (carte de crédit seulement) : (416) 973-8018
Internet : order@statcan.ca

Normes de service à la clientèle

Statistique Canada s'engage à fournir à ses clients des services rapides, fiables et courtois et dans la langue officielle de leur choix. À cet égard, notre organisme s'est doté de normes de service à la clientèle qui doivent être observées par les employés lorsqu'ils offrent des services à la clientèle. Pour obtenir une copie de ces normes de service, veuillez communiquer avec le centre de consultation régional de Statistique Canada le plus près de chez vous.

L'ÉDUCATION AU CANADA

Alors que le XX^{e} siècle tire à sa fin, la scolarisation revêt de plus en plus d'importance tant pour les particuliers que pour la société canadienne. Le développement des ressources humaines, l'amélioration de la productivité et la formation professionnelle sont en voie de devenir les pierres angulaires des politiques des secteurs public et privé concernant la position concurrentielle du Canada en regard du commerce international. De plus, une proportion importante de la population active canadienne est engagée dans des activités liées à l'éducation. *L'éducation au Canada : Tendances récentes et défis à relever* se veut une analyse approfondie de l'éducation au Canada, tant du point de vue des clients du système que des fournisseurs.

Neil Guppy est professeur de sociologie et vice-doyen de la Faculty of Arts, à la University of British Columbia. Ses travaux de recherche portent sur l'éducation, l'inégalité sociale et l'environnement. Il est coauteur, avec George Gray, de *Successful Surveys* et rédacteur adjoint, avec Jim Curtis et Ed Grabb, de *Social Inequality in Canada*. Il donne des cours sur les méthodes de recherche-sondage et la sociologie de l'éducation.

Scott Davies est professeur agrégé au Department of Sociology, à la McMaster University. Il donne des cours sur les statistiques sociales et la sociologie de l'éducation. Il a publié des articles dans de nombreuses revues internationales sur les inégalités sociales, le passage de l'école au marché du travail, les politiques concernant l'éducation et les théories sociologiques de l'éducation.

L'éducation au Canada : Tendances récentes et défis à relever est le troisième volume de la série des monographies du Recensement de 1991 produite par Statistique Canada. Les thèmes retenus pour cette série sont le vieillissement de la population, la répartition du revenu, l'immigration, les familles, les femmes, le marché du travail et les peuples autochtones.

ISBN 0-660-96081-8
9 780660 960814

Statistique Canada Statistics Canada

Canada